

**TANIA KATTY DE JESUS
OLIVEIRA SANTOS**

**DIFICULDADES DE ALUNOS VENEZUELANOS NA
APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA: O
CASO DOS FALSOS AMIGOS**

TANIA KATTY DE JESUS OLIVEIRA SANTOS DIFICULDADES DE ALUNOS VENEZUELANOS NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA: O CASO DOS FALSOS AMIGOS

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira (Espanhol) nos Ensinos Básico e Secundário (2º Ciclo), realizada sob a orientação científica da Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã, Professora Associada c/ Agregação do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

O Júri

Presidente

Prof^ª Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins

Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da
Universidade de Aveiro

Prof. Doutor Francisco José Fidalgo Enríquez

Leitor do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro

Prof^ª Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã

Professora Associada com Agregação do Departamento de Educação e
Psicologia da Universidade de Aveiro

Agradecimentos

Ao meu marido pelo seu amor e dedicação constantes...

...o aguardar... sem cansaço;

A toda a minha família, pelo apoio e ternura que sempre prestou...

...o porto onde me abriguei de algumas tormentas;

À Prof. Doutora Maria Helena Ançã pelas suas sábias palavras, orientação, as suas sugestões e a sua disponibilidade para a realização de correções.

Palavras-chave

falsos amigos; falsos cognatos; heterossemânticos; português; espanhol; hispanofalantes.

Resumo

O presente trabalho propõe-se analisar a problemática dos falsos amigos na aprendizagem do português. Optou-se por analisar o caso dos alunos de origem venezuelana, que frequentam a disciplina de Português Língua Não Materna. Pediu-se aos alunos que participaram neste projeto que respondessem a uma breve entrevista, sendo esta precedida de um Questionário Sociolinguístico, e de um teste de Auto Percepção de Competências Linguísticas e um teste de Compreensão Leitora.

Os resultados obtidos apontam para a presença de interferência de falsos amigos no processo de aprendizagem da língua portuguesa por parte dos alunos venezuelanos. Este trabalho pretende assim contribuir para uma maior consciencialização por parte dos docentes de Português Língua Não Materna das dificuldades que os alunos venezuelanos enfrentam, tentando promover uma aprendizagem mais satisfatória e um desenvolvimento da competência linguística mais eficaz.

Key-words

false friends; false cognates; heterosemantics; portuguese; spanish; spanish speakers.

Abstract

This project aims to study the problem of false friends in the learning process of the Portuguese language. The author chose to analyze the case of Venezuelan students that recently came to Portugal. The students are enrolled in a class of portuguese as a foreign language. The students were asked to answer a sociolinguistic questionnaire, a test of self-evaluated linguistic competence, a test of written comprehension in portuguese as well as a brief interview.

The results of this process suggest that false friends interfere with the process of learning portuguese by the Venezuelan students. With this work, the author aims to help the teachers of portuguese as a foreign language to be fully aware of the needs of the Venezuelan students, while trying to promote a more satisfying learning process, and a more effective development of the language.

Palabras clave

falsos amigos; falsos cognados; heterosemánticos; portugués; español; hispanohablantes.

Resumen

El presente estudio se propone analizar la problemática de los falsos amigos en el aprendizaje del portugués. Hemos elegido para analizar el caso de los estudiantes de origen venezolano que asisten a la asignatura del portugués lengua extranjera. Se pidió a los alumnos que participaron en este proyecto que respondieran a una breve entrevista, siendo ésta precedida por un Cuestionario Sociolingüístico, y de una prueba de Auto Percepción de Competencias Lingüísticas y una prueba de Comprensión de Lectura.

Los resultados obtenidos confirman la existencia de interferencias de falsos amigos en el proceso de aprendizaje del portugués por los estudiantes venezolanos. Este trabajo tiene como objetivo, por un lado, contribuir a una mayor conciencia por los profesores de Lengua Portuguesa no materna de las dificultades que los estudiantes enfrentan y, por otro, promover un aprendizaje más satisfactorio con el que los alumnos desarrollen una competencia lingüística adecuada.

Índice geral

Introdução	5
PARTE 1: ENQUADRAMENTO TEÓRICO	7
1. A relação de proximidade entre a língua portuguesa e a língua espanhola.....	9
2. Abordagens de erro na aprendizagem de língua estrangeira.....	12
2.1 Análise contrastiva	13
2.2 Interlíngua.....	15
2.3 Análise de erros	19
2.3.1 Transferência vs. Interferência.....	23
3. Os falsos amigos, falsos cognatos e heterossemânticos	26
4. Aprendizagem do léxico da língua estrangeira.....	32
PARTE II: METODOLOGIA, PROCEDIMENTOS E ANÁLISE	35
1. Metodologia.....	37
1.1. Relevância do estudo.....	37
1.2. Questões e objetivos de investigação	37
1.3. Opção metodológica.....	38
1.3.1. Estudo qualitativo	38
1.4. Participantes	40
1.5. Instrumentos de recolha de dados	40
1.5.1. Ficha Sociolinguística	40
1.5.2. Teste de Auto Perceção de Competências Linguísticas	41
1.5.3. Tarefa de Compreensão Leitora	42

1.5.4. Entrevista.....	42
1.6. Procedimentos	43
2. Análise dos resultados	44
2.1. Participação no estudo.....	44
2.2. Caracterização Sociolinguística	45
2.3. Teste de Auto Percepção de Competências Linguísticas	47
2.4. Prova de Compreensão Leitora	48
2.5. Entrevistas	49
3. Discussão dos resultados	52
CONCLUSÕES E COMENTÁRIOS FINAIS.....	57
Conclusões.....	59
Comentários finais.....	60
Referências Bibliográficas	63
ANEXOS	69
Anexo A: Autorização de Entrevista Gravada.....	71
Anexo B: Ficha Sociolinguística	72
Anexo C: Teste de Auto Percepção de Competências Linguísticas	75
Anexo D: Tarefa de Compreensão Leitora	77
Anexo E: Entrevista	81
Anexo F: Transcrição Entrevista – Participante 1	84
Anexo G: Transcrição Entrevista - Participante 2	90

Outros índices

Índice de quadros

Quadro 1. Línguas faladas pelos alunos com os pais, irmãos, outros membros do agregado familiar e com colegas e amigos..... **45**

Quadro 2. Frequência das respostas corretas e erradas dadas pelos alunos, numa prova de compreensão leitora focada nos falsos amigos..... **48**

Índice de gráficos

Gráfico 1. Dificuldades que os alunos oriundos da Venezuela sentem na aprendizagem da língua portuguesa. **46**

Abreviaturas utilizadas

AC – Análise Contrastiva

AE – Análise de Erros

FA – Falsos Amigos

IL – Interlândia

LM – Língua Materna

LE – Língua Estrangeira

PLNM – Português Língua Não Materna

QECRL – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

Introdução

O presente Relatório de Estágio foi grandemente motivado pela experiência pessoal da investigadora, uma vez que é filha de pais imigrantes, nascida na Venezuela. Da mesma forma que os participantes deste estudo, a língua portuguesa não é a sua língua materna (LM), tendo aprendido esta língua apenas aos treze anos.

Apesar da grande proximidade linguística entre a língua espanhola e portuguesa, a investigadora sentiu algumas dificuldades na aprendizagem ao nível da fonética, da estrutura gramatical e principalmente do léxico, mais exatamente dos falsos amigos (FA), tema de pesquisa deste trabalho.

Os FA referem-se às palavras que, regra geral, pela partilha de uma mesma etimologia, apresentam uma estrutura externa similar a outras pertencentes a uma outra língua, cujo significado, no entanto, é completamente diferente. É precisamente pela existência de formas equivalentes entre a língua portuguesa e a língua espanhola que o aluno estabelece uma correspondência entre significados. Ou seja, o aluno acredita numa relação de “falsa amizade” a nível semântico. Normalmente, surgem algumas dificuldades em contextos relacionados com os processos de ensino e de aprendizagem e a tradução, e a sua existência está relacionada com essa similitude.

Surge como crucial apontar que as duas línguas partilham entre si um vasto número de vocábulos, considerando que cerca de 85% do vocabulário na língua portuguesa tem cognatos na língua espanhola, ou seja, tem a mesma etimologia, mas só uma pequena parte é que pode ser considerada cognatos totais ou “amigos verdadeiros” (Filho, 2001). Essa semelhança entre a língua portuguesa e espanhola pode, muitas vezes, dificultar a competência comunicativa. Isto ocorre quando se parte do princípio de que uma língua próxima é mais fácil de ser aprendida e que a utilização do léxico semelhante na sua constituição torna-se um elemento facilitador da compreensão e da produção da língua estrangeira (LE).

Assim sendo, este estudo tem como objetivo geral analisar as dificuldades de alunos venezuelanos na aprendizagem do léxico em língua portuguesa, nomeadamente os FA.

De modo a dar resposta a este objetivo, o presente Relatório de Estágio está dividido em duas partes: na primeira, será desenvolvida a fundamentação teórica, fazendo uma breve revisão sobre a relação de proximidade entre a língua portuguesa e a língua espanhola, assim como as definições e características das três abordagens de erro

relacionadas com a aprendizagem de uma LE, nomeadamente a Análise Contrastiva (AC), Interlíngua (IL) e Análise de Erros (AE). Estas abordagens pretendem explicar a relação entre as línguas e o porquê dos erros existentes nos alunos; na segunda parte será explicado, com algum pormenor, o tema central deste estudo os FA com todas as suas características e os diferentes pontos de vista de vários investigadores. Ainda, a aprendizagem do léxico de língua estrangeira (LE).

Por forma a melhor explorar o impacto dos FA nos processos de aprendizagem, foram identificados alunos de origem venezuelana que frequentam aulas de Português Língua Não Materna (PLNM¹), para participar neste estudo. Foi-lhes pedido que preenchessem um questionário Sociolinguístico, com o objetivo de identificar quais as línguas em que se expressam, um teste de Auto Perceção de Competência Linguística, uma prova de Compreensão Leitora, e por fim uma breve entrevista, de modo a recolher informação adicional.

Os resultados obtidos apontam para a confirmação da hipótese apresentada, de que os FA interferem no processo de aprendizagem e que é relevante que os professores estejam cientes da sua existência, por forma a ajudar os alunos a reduzir os erros cometidos devido a estas dificuldades.

É ainda relevante mencionar que este é apenas um estudo exploratório, e que seria benéfico realizar investigações mais aprofundadas, de modo a complementar e enriquecer as premissas contidas neste trabalho. Por sua vez, com o aumento do fluxo de imigração da Venezuela para Portugal é crucial que haja uma maior preparação dos docentes para receber e ensinar estes alunos, bem como apoiar a sua integração.

¹ Português Língua Não Materna é uma disciplina, oferecida por algumas escolas e frequentada pelos alunos de países estrangeiros, que tem por objetivo dotar os alunos das competências linguísticas base para ser possível uma melhor adaptação ao contexto escolar.

PARTE 1: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A relação de proximidade entre a língua portuguesa e a língua espanhola

A língua portuguesa e a língua espanhola são dois idiomas que derivam do latim vulgar, motivo pelo qual apresentam várias semelhanças. A proximidade entre ambos os idiomas remetem, também, para a sua localização geográfica, visto que partilham um mesmo espaço, a Península Ibérica. A proximidade geográfica promove a interação entre ambas, entrelaçando, em simultâneo, a sua história e cultura (Fernandes, 2013). De acordo com Lado (1973, cit. *In* Rocha e Robles, 2017) um aluno tende a transferir as formas e os significados da sua LM e cultura à língua e à cultura estrangeira, não apenas quando tenta falar a língua e inserir-se na mesma cultura, mas também ao tentar compreender a língua e a cultura como se fosse nativo.

Logo, estes fatores, a origem da língua e a sua localização geográfica próxima, poderão resultar na criação de FA. Esta forte ligação justifica, de igual modo, a consideração destes idiomas enquanto línguas românicas mais próximas. Tal como afirma Ceolin (2003, p. 39):

.... Vários são os fatores que podem contribuir para a existência de falsos amigos entre duas línguas, mas parece ser que um dos mais decisivos é a afinidade entre elas. Uma maior ou menor afinidade pode determinar o seu número/percentagem: como é o caso do português e do castelhano que além de serem línguas românicas são línguas ibéroromânicas.

De acordo com Briones (2001) é precisamente esta relação de proximidade entre a língua portuguesa e a língua espanhola que justifica a autoconfiança sentida pelos alunos hispanofalantes e portugueses perante a possibilidade de aprender esses idiomas enquanto LE, já que possuem mais semelhanças do que diferenças. Além disso, um aluno de LM mais distante poderá estar mais atento em relação as particularidades fonéticas, sintáticas e semânticas da língua que está a aprender. Assim sendo, o aluno hispanofalante ou português deixa-se influenciar mais facilmente pelas interferências da sua própria língua ao expressar-se em português ou em espanhol.

Por sua vez, a autora Ferrero (2013) refere que os alunos hispanofalantes e portugueses incorrem em erros relacionados com a semelhança entre a LE e a sua LM, causando grandes dificuldades. Logo, num nível inicial existe uma grande facilidade na aprendizagem da língua, visto que permite satisfazer as necessidades básicas comunicativas dos alunos num curto espaço e tempo, o que pode induzir os alunos em

erro, já que as transferências continuam a existir e registam-se muitas fossilizações² de uma interlíngua. Tal como a autora (2013, p. 7) afirma “la proximidad lingüística española puede llevar a interpretar como similar aquello que no lo es y originar múltiples interferencias y errores de traducción”.

Do mesmo modo, é importante referir que o QECRL (2001, p.232) considera que “especialmente entre lenguas ‘vizinhas’ – embora não somente entre estas -, pode dar-se uma espécie de osmose, que permite uma transferência de conhecimentos e de capacidades”.

Contudo, a autora Gargallo (1993, p. 108 e 110) refere que quanto menor a distância linguística, mais fácil será para o aluno a aquisição da LE e, por outro lado, quanto maior seja a distância linguística, maiores serão as dificuldades de aprendizagem e de interferências da LM no processo de aquisição:

La cercanía o similitud lingüística entre dos lenguas (la lengua meta y la lengua nativa) puede ser de ayuda en las primeras etapas del aprendizaje. La lengua nativa funciona como una ayuda o apoyo ante las situaciones en las que se está aprendiendo, pero en niveles avanzados puede convertirse en un incómodo hábito, generador de muchos errores y difícil de eliminar.

Tal como já foi referido anteriormente, os alunos deparam-se com algumas dificuldades no processo de aprendizagem da LE, originando a fossilização e a incapacidade de progressão, o que impede o domínio da LE. Existe assim uma dificuldade na transferência correta das estruturas, que resulta, então, em desvios e erros, e é possível encontrar um decréscimo na motivação inicial do aluno, dado que este já não se depara com as facilidades iniciais durante o processo de aquisição da LE (Filho, 2001).

² Gargallo (1993, p.157) define o termo fossilização como sendo um “fenómeno lingüístico que caracteriza la IL, y que hace mantener rasgos de la gramática de la LM en la estructura del sistema empleado por el estudiante”.

Não obstante, a teoria de Krashen (1981) estabelece a diferença entre aquisição e aprendizagem³. Para isso, o autor refere que através da aprendizagem o aluno não é capaz de atingir um nível de proficiência comunicativa equiparada à de um nativo, o que só acontece se houver aquisição. A aprendizagem contribui para a obtenção de um discurso pouco fluido, dado que os alunos estão mais preocupados com a estrutura do que com a mensagem a ser transmitida. No presente trabalho, estes termos serão utilizados como sinónimos, visto que não estão claramente definidos, assim como não existem provas empíricas que fundamentem essas diferenças.

Surge como relevante referir que a facilidade que um aluno hispanofalante ou português tem em ler e compreender um texto escrito ou uma mensagem oral, pode transformar-se numa enorme dificuldade no caso de este conter palavras como FA. De acordo com o Professor Juan Manuel Carrasco González, (cit. *in* Vaz da Silva & Vilar, 2003, p.3), os alunos hispanofalantes de Português Língua Estrangeira acreditam na facilidade da aprendizagem desta língua não necessitando de um estudo aprofundado. Um trecho transcrito da obra que corrobora esta afirmação pode ser encontrado a seguir:

El portugués suele considerarse lengua fácil. Cualquier hispanohablante, por el hecho de serlo, cree que al menos puede entender y hacerse entender al establecer un diálogo con una persona de lengua portuguesa. Este hecho, apoyado además por la facilidad con que se puede entender un texto escrito en portugués con muy pocas nociones que se tengan de este idioma, provoca un rechazo o un desprecio, si no por esta lengua, sí por su estudio profundo y sistemático. Cuando éste, finalmente, se emprende, las dificultades parecen insalvables y es fácil caer en el desánimo, especialmente a la hora de usar oralmente la lengua (hablarla y entenderla). (...) La similitud entre las lenguas española y portuguesa es, sin duda, una ventaja para el aprendizaje rápido. Sin embargo, es también un arma de doble filo, pues el hispanohablante encontrará multitud de formas similares a su lengua que poseen un uso y un significado completamente diferente. Deberá, por lo tanto, prestar más atención que cualquier otro estudiante a las particularidades del portugués y, en consecuencia, debe evitar guiarse sólo por las estructuras y el léxico del castellano sin cerciorarse con anterioridad sobre su uso en portugués.

³ O termo aquisição é um processo que ocorre de forma inconsciente, em contexto informal, que funciona como força da necessidade de comunicação enquanto impulso vital. Se um indivíduo é exposto à LE como uma criança é exposta à LM, e adquire a LE de forma assistemática, o termo usado neste caso é aquisição da LE e não aprendizagem, mesmo que se trate da LE e não da LM. Por sua vez, o termo aprendizagem é um processo que ocorre de forma consciente, em ambiente escolar, no qual o aluno aprende as regras gramaticais da língua. Assim sendo, surge num contexto formal.

Apesar do que foi dito, a semelhança entre estes idiomas acaba por ser complexa para um aluno hispanofalante adquirir fluência na língua portuguesa e vice-versa, já que, commumente, traduz textos de forma literal.

Em suma, o autor Filho (2001) refere que é fundamental que o docente enfatize junto dos seus alunos, que os dois idiomas são muito diferentes e que são constituídos por sistemas linguísticos muito distintos. Além disso, é também importante salientar que o docente deve prestar auxílio aos seus alunos, especificamente na criação de uma consciência linguística, destacando, e de um modo claro, todas as semelhanças e diferenças entre a LM e a LE, com o intuito de se verificar uma diminuição de eventuais interferências, bem como a promoção da evolução dos alunos na sua interlíngua. Tal poderá ajudar ao processo de comunicação enquanto o aluno desconhecer o sistema linguístico da LE. Logo, esta estratégia pode ser aplicada ao uso do léxico e ao uso dos FA, dado que o docente deve “conduzir o aluno a refletir sobre os fatos linguísticos” (Boésio 2003, cit. *In* Fialho 2005, p.23).

2. Abordagens de erro na aprendizagem de língua estrangeira

Encontramos essencialmente três abordagens de erro consistindo também nos modelos de aprendizagem de uma LE, mais concretamente: a Análise Contrastiva, a Interlíngua e a Análise de Erros.

Neste ponto pretende-se, portanto, proceder a uma análise individual de cada abordagem, recorrendo sobre as suas principais características e evolução ao longo do tempo. Assim, em seguida, pretende abordar-se a Análise Contrastiva (AC), a Interlíngua (IL) e a Análise de Erros (AE), respetivamente, salientando os aspetos considerados como sendo pertinentes para o presente Relatório de Estágio.

2.1 Análise contrastiva

A Análise Contrastiva (AC) foi uma teoria particularmente popular no final das décadas de 40 e 50, detendo enquanto principais representantes Fries (1945) e Lado (1957). Esta abordagem de erro é definida por Gargallo (1993, p.73) como sendo

la comparación sistemática y sincrónica de dos sistemas lingüísticos: el sistema de la lengua nativa y el sistema de la lengua meta determinará las diferencias y similitudes entre ambos sistemas, y así se podrán *predecir* las áreas de dificultad en el aprendizaje de una determinada LE.

De acordo com a mesma autora (1993) a AC tem como objetivo a elaboração de uma gramática contrastiva que identifique as relações dos diferentes níveis gramaticais, com a finalidade de classificar as dificuldades na aprendizagem e as possibilidades de interferências. Esta teoria baseia-se nas seguintes características: i) comparação sistemática e exaustiva de dois sistemas linguísticos; ii) determinação de diferenças e semelhanças; iii) estudo sincrónico e binário; iv) comparação de vários níveis; v) aplicação de resultados a didática; vi) estudo interessado no processo. vii) o seu objetivo é a construção de uma gramática contrastiva: uma descrição de duas línguas baseadas nas diferenças e semelhanças entre ambas.

Por sua vez a autora López (1995) refere que a AC baseia-se nas descrições que o distribucionalismo/estruturalismo⁴ faz das produções de cada língua e segue as seguintes etapas: i) descrição formal dos idiomas; ii) seleção das áreas que são comparadas; iii) comparação das semelhanças e diferenças; iii) predição dos possíveis erros.

Não obstante, importa clarificar que a AC consiste numa abordagem que se encontra devidamente suportado na psicologia behaviorista e na linguística distribucionalista, as quais consideram a aprendizagem de uma LE enquanto conjunto de hábitos que são adquiridos por um sistema de estímulo-resposta. Por sua vez, o distribucionalismo norteamericano de L. Bloomfield, é apoiado por esta premissa, centrando-se em métodos de ensino que estão relacionados ao exercício intensivo das estruturas. Assim sendo, o docente tem um papel fundamental, visto que produz estruturas corretas que servem de exemplo ao aluno que, por imitação, acaba por automatizar todos os enunciados de forma correta, passando a reproduzi-los sem qualquer tipo de erro. Com

⁴ Distribucionalismo na terminologia (Norte) Americana e estruturalismo na terminologia Europeia.

base nesta abordagem, e habituando-se a todas as estruturas gramáticas da nova língua, nomeadamente através da sua audição e repetição, o sucesso é atingido.

Além disso, a AC preconiza que os erros cometidos aquando da aquisição de uma determinada LE se devem, essencialmente, à interferência da LM do aluno, visto que este tende a transferir as estruturas e o vocabulário da sua LM ao aprender uma LE, quer na fase de produção, quer na receção dessa língua (Gargallo, 1993).

Atentando na premissa de que os erros se devem à interferência da LM do aluno, é possível constatar que existe um contraste entre os dois sistemas linguísticos. Ou seja, um contraste com um grau de divergência na aprendizagem da LE mediante as semelhanças e as diferenças existentes nas estruturas e elementos da LM, que dificulta a aprendizagem do aluno da LE. É precisamente com base nesta premissa que a AC propõe um paradigma de tarefa, o qual pretende evitar erros a todo o custo, mais concretamente, ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem da LE (Fries, 1945; Lado, 1957).

A autora Fialho (2005) refere que esta abordagem de erro, em particular a versão forte da AC, caracteriza-se por comparar os sistemas linguísticos da LM e da LE, destacando as semelhanças e diferenças, reconhecendo os possíveis erros que um aluno poderá cometer assim como as estruturas que serão mais fáceis de adquirir.

Por sua vez, Gargallo (1993, p.66) enumera algumas críticas desta abordagem de erro da seguinte forma:

- a) resultados demasiado evidentes y abstractos de difícil aplicabilidad en la enseñanza de una lengua extranjera;
- b) difícil resolución de todos los problemas planteados en el aprendizaje porque no todos son de naturaleza lingüística y el AC ignora otros componentes;
- C) falta de decisión en la teoría lingüística que se va a utilizar;
- d) confusión en la distinción teórico-aplicado;
- e) estatismo, hace descripciones normativas considerando que LM y LE son iguales y que la posición del estudiante con respecto a LE es estable;
- f) ignora el componente psicológico y el componente pragmático;
- g) la traducción es un concepto teórico ambiguo.

Apesar das críticas e tal como é defendido pela autora (1993, p.67) a AC teve um papel muito importante nas correntes pedagógicas subsequentes devido à relevância dada ao aluno no processo ensino e aprendizagem:

Al Análisis Contrastivo le debemos, ante todo, una concienciación de que el protagonista en la clase de idiomas es el alumno, y no el profesor como se pensó durante las décadas anteriores. Como consecuencia de esto, surgió una preocupación seria y científica por facilitar el proceso de aprendizaje en el alumno con un diseño más apropiado de los materiales y técnicas de instrucción.

Por último, e de acordo com a autora Fialho (2005), a AC ao passar por um processo de reformulação originou a análise de erros (versão fraca). A AE baseia-se na análise de um conjunto de elementos produzidos pelos alunos de uma determinada LE. A partir desse conjunto de elementos, o docente é capaz de elaborar uma lista de erros e, posteriormente, poderá classificá-los de acordo com a sua tipologia, determinar a sua frequência, as suas causas, limitar o grau de perturbação que os erros originam na comunicação e estabelecer estratégias pedagógicas para superá-los.

2.2 Interlândia

O conceito de Interlândia (IL) foi primeiramente abordado por Corder (1967), através de uma referência a uma “competência transitória” ou “diaeto idiossincrático”, descrevendo, assim, a capacidade linguística dos alunos de LE. O conceito foi mais tarde revisto por Selinker (1972), passando a referir-se, desde então, ao conhecimento sistemático da língua. Do mesmo modo, o autor Iglesias (2003, p.47) afirma que a IL “es fundamentalmente una etiqueta, un concepto con el cual designamos aquello que habla un estudiante cuando intenta hablar en LE, atribuyéndole la característica de ser sistemático, lo que confiere al dicho sistema un estatuto cercano al de las lenguas naturales”.

No que lhe diz respeito, a autora López (1995, p.204) considera que a relação entre o conceito de erro e a IL é “un paso obligatorio, indicio y estrategia en el proceso de aprendizaje, proceso que pasa por una serie de estadios o «interlengua» hasta llegar a la lengua meta”. Além disso, a mesma autora defende que o conhecimento da IL está relacionado com um conjunto de estruturas linguísticas e sociolinguísticas que podem coincidir ou não com a LE. Logo, a IL tem a sua

metodología privilegiada en el análisis de errores, pero no sólo, ya que en ese «sistema aproximado» existen estructuras diferentes a las de la lengua meta —las formas *erróneas*—, pero también se producen muchas estructuras correctas de acuerdo con

la norma de la nueva lengua; justamente el avance que supone un mayor riesgo en la producción conlleva, desde un punto de vista cuantitativo, un aumento de errores, lo que no significa retroceso sino progreso (Fernández López, 1995, pp. 207-208).

Do mesmo modo, Picado (2012, *online*) afirma que a IL possui um caráter transitório e sistemático que passa por diversas etapas ao longo da aprendizagem, considerando o erro como um mecanismo fundamental. Ainda, a mesma autora considera que:

los errores ponen de manifiesto las estrategias de aprendizaje o de comunicación que utiliza el alumno en sus producciones, esas estrategias están relacionadas con una serie de mecanismos que ponen en práctica y que caracterizan su interlengua. Estos fenómenos son la simplificación, la hipergeneralización, la transferencia, la fosilización, la permeabilidad y la variabilidad.

Por sua vez, Gargallo (1993, p.157), refere que o conceito de IL consiste num

sistema lingüístico empleado por el estudiante de una L2, que media entre el sistema de la lengua nativa (L1) y el sistema de la lengua meta (L2), cuya complejidad se incrementa en un proceso creativo que atraviesa diversas etapas marcadas por las nuevas estructuras y el vocabulario que el alumno adquiere. Es un sistema autónomo y estable en su variabilidad, que puede ser descrito mediante un subconjunto de las reglas de la gramática de la lengua meta.

Logo, a IL do aluno sempre estará subordinada à sua intenção de estabelecer e manter um diálogo na LE. Por isso, o aluno terá que solucionar problemas de caráter comunicativo usando recursos linguísticos ou não linguísticos para remediar as carências linguísticas que lhe aparecem. O objetivo final da comunicação é a compreensão da mensagem transmitida pelo aluno, ao interlocutor nativo ou não nativo da LE.

Não obstante, e para além da sua definição, Gargallo (1993) considera que a IL se pode caracterizar através dos seguintes pressupostos: 1) o sistema linguístico da LM e da LE são distintos; 2) um sistema interno estruturado; 3) um sistema constituído por várias etapas; 4) um sistema dinâmico e contínuo, pois, vai-se renovando ao longo do tempo; 5) um sistema configurado por um conjunto de processos internos; 6) um sistema correto na sua própria idiossincrasia.

Contudo, e de acordo com a perspectiva apresentada por Corder (1973), a IL se divide em quatro etapas. A primeira etapa remete para o pré-sistema, durante o qual os alunos apresentam uma vaga ideia acerca da estrutura da língua. A segunda etapa é a emergente, durante a qual os alunos vão melhorando o seu conhecimento e produção linguística, iniciando, também, a interiorização de alguns comandos, os quais nem sempre estão corretos. A terceira etapa, por sua vez, é a sistemática, sendo que, e apesar das regras não se encontrarem bem definidas, os alunos procedem a uma correção dos seus erros, já que têm um conhecimento mais estruturado da língua. Finalmente, a última e quarta etapa é a da estabilização, ou pós-sistemática, consistindo no momento em que os alunos se podem autocorrigir.

Por outro lado, Picado (2012, *online*) refere que existem três etapas na IL dos alunos ao longo do processo de aprendizagem que são as seguintes:

- a) nivel inicial – se producen errores de tipo interlingual, por interferencia de la LM o de una L3; el aprendiente es incapaz de autocorregirse y se muestra insensible a las correcciones; hay una violación sistemática de las reglas y una gran inseguridad en su aplicación;
- b) nivel intermedio – el aprendiente empieza a soltarse de la L1 para moverse sólo dentro del sistema de la L2, por consiguiente, se producen mayor número de errores intralinguales que interlinguales. Se inicia un periodo de intento de regularización de las normas interiorizadas, con constantes reajustes tras la comprobación de las hipótesis personales, por lo que es un momento de confusión que se manifiesta en la utilización de una misma estructura de forma correcta e incorrecta.
- c) nivel avanzado – aparecen errores residuales, es decir, relacionados con conocimientos previos, errores que pueden llegar a fosilizarse; y pueden presentar problemas de adecuación pragmática. Sin embargo, estos alumnos muestran una capacidad casi automática para la autocorrección.

Já Selinker (1972), e adotando uma perspectiva completamente distinta, discorre sobre as várias diferenças existentes entre o desenvolvimento da IL na LE e na LM, preconizando que, de facto, existem cinco processos cognitivos envolvidos nesse mesmo desenvolvimento. Um desses processos está relacionado com a transferência linguística, que remete para o momento em que o aluno realiza uma tradução literal, utilizando estruturas da sua LM. Contudo, existem também a transferência de instrução, quando uma regra entra no sistema linguístico do aluno através da instrução; a generalização da regra

da LE, a qual resulta, por vezes, em hipercorreções; as estratégias de aprendizagem da LE, que são desenvolvidas para o aluno assimilar o *input*, armazenando-o na sua memória; e as estratégias de comunicação na LE, que são frequentemente aplicadas de um modo inconsciente com o intuito de manter a comunicação na língua correta.

Tendo em consideração que as estratégias de aprendizagem são distintas das estratégias de comunicação, é pertinente proceder, então, à sua distinção. Com base em Gargallo (1993, p. 140), as estratégias de aprendizagem estão relacionadas com “la tendencia del estudiante a reducir el sistema de la lengua modelo a un sistema más simple, evitando categorías que no considera necesarias, como los artículos, el morfema de plural, la flexión verbal, entre otros”.

Já as estratégias de comunicação, por sua vez, remetem para “un proceso cuyo objetivo principal es capacitar a los alumnos para comunicarse de la manera más libre posible en la lengua meta” (Gargallo 1993, p.141). Ainda com base nos argumentos desta autora, existem dois tipos distintos de estratégias de comunicação, designadamente: 1) Estratégias de redução: a) Estratégias de redução formal; b) Estratégias de redução funcional: i. Evitar o tema; ii. Abandono da mensagem; iii. Substituição semântica. 2) Estratégias para obtenção de sucesso: a) Estratégias de compensação: i. Mudança de código; ii. Transferência intralinguística; iii. Transferência interlinguística; iv. Estratégias de cooperação; v. Estratégias não linguísticas; vi. Estratégias baseadas na interlíngua; 1. Paráfrase; 2. Generalização; 3. Criação de um vocábulo; 4. Reestruturação; 5. Estratégias de cooperação; 6. Estratégias não linguísticas; b) Estratégias de recuperação.

Os alunos de LE utilizam as estratégias de redução formal quando pretendem resolver um determinado problema, mais precisamente, quando não dispõem de material linguístico suficiente. Assim, é bastante frequente recorrer a um sistema reduzido para a produção de um discurso correto, ainda que englobe a utilização de palavras e de regras automatizadas e de acordo com a sua competência linguística. De um modo geral, esta estratégia é aplicada com o intuito de se evitarem eventuais erros e de se produzir uma fluência superior na LE. Por outro lado, e através das estratégias de redução funcional, os alunos pretendem superar qualquer dificuldade aquando da fase de execução, remetendo, portanto, para um contexto comunicativo. Por conseguinte, os alunos evitam temas considerados problemáticos, sobretudo a nível linguístico.

As estratégias para obtenção de sucesso são também utilizadas aquando da fase de execução, e nos vários níveis de proficiência comunicativa, sobretudo nos níveis mais avançados. Os alunos recorrem a estratégias de compensação no momento em que há

falta de recursos linguísticos. Contudo, a mudança de código surge através do uso de estruturas ou de palavras da sua LM ou de outra língua, ainda que seja também comum recorrerem a transferências interlinguísticas. Por sua vez, as estratégias de cooperação acabam por implicar uma interação entre interlocutores, dado que pretendem que haja um consenso relativamente a um determinado significado. As estratégias de recuperação remetem para a recuperação das palavras que se encontram na IL dos alunos, apelando para uma semelhança formal ou para o uso de outras línguas (Gargallo, 1993).

Por último, e para concluir a presente abordagem ao conceito de IL, é fundamental esclarecer que a fossilização é inevitável em alunos com uma proficiência linguística bastante próxima de um nativo, evidenciando, então, que este fenómeno linguístico se encontra bastante enraizado no processo de aprendizagem de uma LE. Assim sendo, a fossilização de erros pode ocorrer quando o aluno aborda uma nova temática, quando se sente ansioso, ou quando não faz uso da língua oral (Selinker, 1992).

2.3 Análise de erros

A Análise de Erros (AE) é baseada na posição defendida por Chomsky, na obra *Syntactic Structures* (1957), que tem como ponto de partida o trabalho desenvolvido por Corder (1967), o qual questiona o behaviorismo e reformula a teoria da aprendizagem da língua, especialmente no que diz respeito ao tratamento dos erros. Esta abordagem é definida como consistindo numa “actuación del aprendiz de LE para buscar aquellas áreas en las que el error indique una dificultad de tipo sistemático y determinar en la medida de lo posible cuál es el motivo de dicho error” (Iglesias, 2003, p. 47). Foi a partir do ano de 1967 que se iniciaram algumas investigações sistemáticas dos desvios dos alunos de LE, sobretudo no estudo conduzido por Corder (1967), dado que, até esse momento, os estudos realizados apenas pretendiam comparar a LM com a LE, prevendo possíveis erros dos alunos durante a aprendizagem da LE.

Por sua vez, Corder (1967, p. 167) refere que:

A learner's errors are significant in that they provide to the researcher evidence of how language is learned or acquired, what strategies or procedures the learners is employing in the discovery of the language

Assim sendo, o erro consiste num desvio sistemático que acaba por determinar o sistema linguístico do próprio aluno, apesar de ser considerado como positivo para a

aprendizagem (Corder, 1967). Ainda, resulta da exploração de um novo sistema linguístico, neste caso em particular da LE, devendo ser visto enquanto objeto que permite a verificação das várias hipóteses relativas à LE. Os erros adquirem um objetivo pedagógico, visto que fornecem informações para que o docente prepare as suas aulas ou para que realize estratégias novas de aprendizagem. Além disso, Corder (1967) estabelece também uma distinção entre erro (*error*) e lapso (*mistake*), sendo que o primeiro é sistemático, resultando da falta de conhecimentos da LE, enquanto o segundo resulta, por sua vez, de uma falha de processamento por parte do aluno ou de um lapso de memória.

Do mesmo modo, Fialho (2005, *online*) afirma que os erros podem surgir devido: i) à interferência da LM; ii) às generalizações intralinguísticas ou generalizações de regras já dominadas e iii) aos erros não sistemáticos devido ao esquecimento.

Além disso, a mesma autora refere que existem outros fenómenos explicativos da ocorrência dos erros, tal como é o caso da idade do aluno, das generalizações interlinguísticas, da tensão nervosa, do interesse, da motivação e da metodologia de ensino.

Não obstante, é pertinente salientar que para a autora Picado (2012, *online*) o erro “es siempre una transgresión, desviación o uso incorrecto de una norma, que en el caso que nos ocupa puede ser lingüística pero también cultural”.

Posteriormente, e numa investigação bastante diferente, Corder (1981, p.1) apresenta várias justificações para o estudo dos erros nos alunos, enfatizando duas justificações em particular, designadamente:

the pedagogical justification, namely that a good understanding of the nature of error is necessary before a systematic means of eradicating them could be found, and the theoretical justification, which claims that a study of learners' errors is part of the systematic study of the learners' language which is itself necessary to an understanding of the process of second language acquisition.

Atentando especificamente na explicação dos erros, existem vários tipos consoante os diferentes autores. Assim, de acordo com Gargallo (1993) e Vázquez (2010), existem cinco tipos distintos de erros:

- a) descritivo-linguístico: que está relacionado com a forma com que a estrutura superficial das produções se vê alterada: erros de omissão, adição, formação errónea e ausência de ordem oracional;
- b) pedagógico – distingue erros transitórios (erros resultantes de circunstâncias, aparecem em determinadas fases do processo de aprendizagem e que, com uma

adequada metodologia de ensino, podem ser eliminados, ou seja, não são sistemáticos) e erros sistemáticos (erros que oferecem resistência e se podem fossilizar, isto é, refletem um mau conhecimento das regras e caracterizam a língua de um grupo de alunos);

c) etiológico – linguístico: baseado no conceito de transferência, fazendo a distinção entre erros interlinguísticos (com interferência da LM do aluno ou outras línguas que os alunos tenham aprendido numa fase anterior) e erros intralinguísticos (relacionados com a utilização da LE, havendo uma mistura ou confusão entre regras gramaticais ainda não consolidadas);

d) gramatical – relacionado com o erro fonológico, ortográfico, morfológico, sintático, lexical, semântico e pragmático.

e) comunicativo – relacionado com a perspectiva do ouvinte que podem ser locais (que afetam um elemento da comunicação, ou seja, os vocábulos e as partes mínimas da oração, não constituindo um obstáculo à compreensão da mensagem, que, apesar do erro, continua a ser entendível) e globais (que afetam toda a oração, ou seja, a semântica da frase, tornando-a inaceitável e comprometendo a descodificação da mensagem, logo o ato de comunicação).

No contexto deste Relatório de Estágio, a investigadora deu maior ênfase aos erros etiológico-linguístico e gramatical, uma vez que são aqueles que mais influenciam a ocorrência de FA.

Por outro lado, e para Richards (1971) existem três tipos distintos de erros:

1) erros interlinguísticos, que englobam uma transferência da LM, nomeadamente de elementos gramaticais, fonológicos, léxico-semânticos, morfológicos e estilístico-culturais;

2) erros intralinguísticos, que resultam numa hipercorreção e numa categorização incorreta, ou seja, uma aplicação incompleta de regras e falha em aprender as condições sob as quais as regras se aplicam;

3) erros de desenvolvimento que ocorrem quando o aluno tenta construir hipóteses sobre a LE com base em experiências limitadas.

De acordo com Madeira (2017, p.313), uma das conclusões mais importantes da AE é de que “a maioria dos erros produzidos pelos falantes não-nativos não são erros de interferência, mas sim erros intralinguísticos e erros de desenvolvimento”.

Já a autora Gargallo (1993) refere que os erros podem ser compreendidos através da: 1) omissão, que está associada à ausência de um morfema ou de uma palavra; 2)

adição, que resulta num acréscimo de um morfema ou de uma palavra; 3) formação errónea, mais concretamente através de uma palavra que foi criada de um modo errado; 4) ordem incorreta, que remete para uma colocação errada de um ou mais morfemas, influenciando, portanto, toda a ordem da oração criada.

Contudo, e numa perspetiva mais recente os autores Gass e Selinker (2008) propõe seis etapas distintas no processo de AE, mais concretamente:

- a) a recolha de dados. Embora surjam normalmente de amostras escritas, dados orais são igualmente possíveis;
- b) a identificação de erros. Qual é o erro (exemplo, sequência de tempos verbais, forma verbal errada, verbo no singular com sujeito no plural?);
- c) a classificação de erros. É um erro de concordância? É um erro nos verbos irregulares?
- d) a quantificação de erros. Quantos erros de concordância ocorrem?. Quantos erros de formas de verbos irregulares ocorrem?;
- e) a análise da origem;
- f) o remedeio. Com base no tipo e frequência do tipo de erro, faz-se a intervenção pedagógica.

Em suma, de acordo com Picado (2012, *online*), a AE tem ajudado no desenvolvimento de técnicas de correção em que o aluno desempenha um papel ativo, assim como na necessidade de verificar quando e como os erros devem ser corrigidos:

Hemos hablado antes de la autonomía que el profesor debe dar al alumno en su proceso de aprendizaje. Unida a esa autonomía está la necesidad de potenciar la *autoevaluación* y *autocorrección*. El profesor se convierte en un simple guía que facilita al alumno las estrategias que le permitan revisar y corregir las normas que él mismo ha ido deduciendo e interiorizando y que pone en práctica de forma oral o escrita.

2.3.1 Transferência vs. Interferência

De acordo com a autora Ruiz (2001), a transferência é um fenômeno que ocorre quando o aluno de uma LE utiliza os seus conhecimentos linguísticos e competências de comunicação prévias (seja da sua LM ou de qualquer outra língua que conheça), quer ao fazer novos conhecimentos sobre uma LE, quer ao produzir mensagens nessa língua. No entanto, Gargallo (1993) complementa esta definição, preconizando que a transferência pode ser positiva ou negativa. Com base na linha argumentativa apresentada pela autora, a transferência positiva ocorre quando um ou vários elementos da LM interferem no processo de aprendizagem, tornando-o muito mais fácil para o aluno de LE. Já a transferência negativa, por outro lado, ocorre quando a utilização de uma determinada estrutura ou vocábulo da LM resulta num erro na LE.

Ainda, com base em Ruiz (2001), devem-se considerar vários fatores no processo de transferência, os quais devem ser cuidadosamente analisados. Primeiro, o aspeto interno, que engloba a idade, a IL do aluno e as perceções acerca das semelhanças e diferenças entre a LM e a LE, que não tem que coincidir necessariamente com os resultados de uma comparação linguística entre as duas línguas. Já ao nível do aspeto externo, este engloba o contexto da aprendizagem e a própria pressão comunicativa sobre o aluno. Do mesmo modo, a autora enfatiza que a transferência resulta não só em erros, como em não utilizar determinadas estruturas ou elementos da LE, sendo que o aluno recorrerá, de forma excessiva, às estruturas e elementos da LE que já conhece. Logo, o aluno acaba por recorrer à sua LM, de forma prolongada, formulando várias hipóteses que podem facilitar o seu processo de aprendizagem da LE.

Quanto à transferência negativa da LM, esta ocorre quando o aluno de LE recorre à sua LM com o objetivo de produzir os enunciados da LE em estudo. A produção de erros durante este processo de aprendizagem surge quando o aluno não possui qualquer recurso linguístico da LE, e com o intuito de não incorrer em erros, usa vários processos, habilidades e estratégias para produzir e compreender os enunciados, pretendendo superar com êxito o seu fraco conhecimento (Ruiz, 2001).

Não obstante, a mesma autora Ruiz (2001) e Alvarez (2002) propõem a utilização do termo interferência para à transferência negativa; por outro lado esta última autora refere que é utilizado o termo transferência para a designação de uma transferência positiva. Logo, quando existem elementos da LE que não são coerentes com os da LM do aluno, este tende a realizar uma transferência negativa, ou seja, de uma interferência.

No entanto, se existirem semelhanças entre ambas as línguas, a transferência desses elementos acaba por se transformar numa transferência positiva, o que promove uma aprendizagem correta e eficaz da LE.

Artos (2004, p. 913) relativamente aos processos de transferência considera que “el profesor no ha de confiarse porque en una primera fase de enseñanza sus alumnos se caractericen por sacar provecho de las transferencias lingüísticas positivas, ya que también ha de fijarse en las negativas, y claro, para ello ha de conocerlas”.

De acordo com Gargallo (1993) o conceito de interferência consiste no efeito provocado pela LM do aluno durante o processo de aprendizagem de uma LE. Ainda, distingue dois tipos de interferência: a interferência interlinguística (a LM é responsável pelos erros na produção linguística) e a interferência intralinguística (a língua que se aprende é a responsável pelos erros na produção linguística).

Por sua vez, Vázquez (2001, *online*) refere que a interferência linguística foi classificada com designações como: “calco”, “préstamo”, “cambio lingüístico”, “alternancia de códigos”, “error”, entre outras.

Na verdade, Weinrich (1953, cit. In Gargallo, 1993) foi o primeiro autor a definir o conceito de interferência através da sua obra⁵, que se transformou na primeira base de estudos sobre bilinguismo. A definição está relacionada com um contexto de alunos bilingues, ou seja, uma situação de contacto entre duas línguas diferentes. Logo, e de acordo com este autor, a interferência remete aos casos de desvio da norma de qualquer língua, e que ocorrem no discurso de um bilingue devido ao contacto linguístico estabelecido entre ambos os idiomas. Para além do mais, Weinrich (1953, cit. in Gargallo, 1993) também preconiza que, quanto maior for a distância entre as línguas, maior será a probabilidade de ocorrência de interferências. Por conseguinte, em línguas próximas, a aprendizagem tornar-se-ia mais fácil, devido às semelhanças entre os sistemas linguísticos. No entanto, e tal como foi previamente abordado, isso nem sempre ocorre de um modo positivo, visto que quando dois sistemas são confrontados no contacto, pode ocorrer interferência, impossibilitando, uma aprendizagem eficaz da LE.

Contudo, de acordo com Almeida, (2001, p.27), na interferência, o problema principal é a ação recíproca dos fatores estruturais e dos não estruturais ao promoverem ou ao impedirem cada interferência, sendo assim os fatores estruturais surgem através da “organização de formas linguísticas num sistema definido, diferente para cada língua e

⁵ Weinreich, V. (1953) *Languages in context*. The Hague: Mouton.

até certo ponto independentes da experiência e comportamento não-linguísticos”; por outro lado, os fatores não-estruturais surgem através do “contacto do sistema com o mundo exterior, do grau de familiaridade dos indivíduos com o sistema e do valor simbólico que o sistema enquanto um todo é capaz de adquirir e as emoções que pode evocar”.

Assim sendo, importa clarificar que há vários tipos de interferências que surgem a partir dos conhecimentos apreendidos na LM, sobretudo a nível fonético ortográfico e léxico semântico da língua (Ruiz, 2001).

Resumidamente, a nível léxico-semântico, é crucial referir que a estratégia de equivalência entre línguas é extremamente importante, principalmente entre as línguas que apresentam um vocabulário em comum. Em termos semânticos em específico, existem dificuldades relacionados com os FA, considerando que estes impedem uma aprendizagem correta da LE por parte do aluno devido a proximidade linguística de ambas as línguas (Rocha & Robles, 2017).

Por último, a nível fonético e ortográfico, e aquando da aprendizagem de uma LE, o aluno tende a transferir todo o sistema linguístico da LM, englobando os seus fonemas, o seu rimo e a sua entoação, o que provoca dificuldades na pronúncia. Tal como o autor Almeida (2001, p. 48) refere que:

as adaptações fonéticas resultam da dificuldade de o falante reconhecer e reproduzir os sons da língua estrangeira, de tal forma que estes são reinterpretados e adaptados ortográfica e foneticamente de acordo com as normas do sistema da língua de chegada.

Contudo, os desvios ortográficos estão relacionados com a fonética devido à pronúncia, ou seja, o aluno tende a escrever da mesma forma como pronuncia os sons (Rocha & Robles 2017). Além disso, o autor Dos Santos (2016) refere que na interação da língua portuguesa e espanhola, é provável que um aluno hispanofalante tenha mais dificuldades na produção de alguns sons vocálicos da língua portuguesa, visto que o seu sistema vocálico é reduzido em relação ao sistema de um aluno português.

3. Os falsos amigos, falsos cognatos e heterossemânticos

A expressão “falsos amigos” foi introduzida por Maxime Koessler e Jules Derocquigny no livro *Les Faux - Amis* ou *Les trahisons du vocabulaire anglais*, no ano de 1928, que o definem da seguinte forma:

vocablos de dos lenguas que son iguales o muy similares, pero que difieren, a veces considerablemente, en significado o uso. Estos FA son sumamente traicioneros porque a primera vista parecen ser una gran ayuda por la similitud ortográfica, pero en realidad hacen más ardua la tarea de maestros, estudiantes y traductores (citado em Sabino, 2006, p. 253).

Esta definição também é partilhada pela autora Cachón (2001, p.163) que afirma que a expressão FA costuma ser usada nos estudos sobre tradução para referir-se “a aquellas palabras que presentan cierta semejanza en dos lenguas y cuyo significado es considerablemente diferente. Esa semejanza en la expresión puede arrastrar al traductor a correspondencias inadecuadas”.

Contudo, e com base nos argumentos apresentados por Fialho (2005) os FA são palavras que derivam do latim e têm a mesma origem. Estas surgem em idiomas diferentes com ortografia idêntica, mas que ao longo dos tempos vão adquirindo significados diferentes. Também podem ser definidos como expressões lexicais que coincidem gráfica, e muitas vezes fonologicamente, nas duas línguas, mas cujo significado varia, o que provoca confusões.

Por sua vez, Bautista (2011, pp. 81-82) define os FA da seguinte forma: “el término FA hace referencia a palabras que presentan en dos idiomas afinidad morfológica pero cuyos significados no coinciden en una o varias de sus acepciones.” Ainda, o autor chama a atenção para a necessidade de analisar as palavras no seu contexto de uso para que se possa realizar uma classificação clara das mesmas.

Além disso, é pertinente referir que o conceito dos FA é também abordado por Ferrero (2013, p.7) que os define da seguinte forma:

Unidades de la lengua extranjera que poseen una forma idéntica o parecida al español y al mismo tiempo ocultan alguna divergencia, que pasa inadvertida, y por mimetismo con la lengua original, provoca un error o inadecuación de comprensión o expresión escrita u oral.

Esta autora, ainda, refere que existem cinco grupos de FA que são: os semânticos, os morfológicos e sintáticos; os ortográficos e ortotipográficos, os FA prosódicos e, por último, os FA pragmáticos.

De acordo com a autora Gallén (2006, online) os FA constituem uma das mais graves interferências linguísticas na tradução, uma vez que

originan graves errores de significado, literalismo e ininteligibilidad. Por lo tanto, el traductor tiene que tener mucho cuidado con ellos, porque al atribuir a una palabra un significado erróneo, apartándose del verdadero, impide la comunicación que se establece con el lector, que ignora el error cometido. Su aparición es mayor cuando se trabaja con lenguas que pertenecen a un mismo ámbito lingüístico, pero crece exageradamente cuando se trabaja con lenguas tan parecidas formalmente (...). Esta semejanza es un grave problema, ya que el mayor obstáculo para el aprendizaje de una lengua extranjera lo constituyen las interferencias que la LM ejerce sobre la LE.

Atentando particularmente no estudo conduzido por Vaz da Silva e Vilar (2003, p.13), pode-se constatar que as principais características que distinguem os FA são: i. as respetivas estruturas externas devem ser altamente semelhantes; ii. deve produzir-se conflito semântico real, quer isoladamente quer no contexto de fala; iii. se a semelhança entre pares for fonética, ambas as realizações devem pertencer aos sistemas padrões da língua; iv. os diferentes significados devem proceder de uma primeira aceção ou de uma segunda significação suficientemente generalizada.

Ainda, estes autores (2003, p. 13) dividem os FA em duas categorias: o falso amigo total e o falso amigo parcial. O falso amigo total ocorre quando “a semelhança entre os dois termos de línguas diferentes envolve os dois planos externos do signo linguístico, a escrita e a oralidade, e sempre que o enfrentamento semântico seja efetuado sobre as primeiras aceções”; por sua vez, o falso amigo parcial é: “aquele que se realiza apenas sobre a escrita ou sobre a fala, bem como aquele que confronta segundos significados”.

Por outro lado, com base na linha argumentativa de Ezquerria (2003, p.42), o autor refere que os FA são «un problema com que se tropiezan quienes aprenden una lengua extranjera». Ainda, o mesmo autor e Fialho (2005) preconizam que os FA podem ser palavras emparentadas na sua origem, ainda que se tenha verificado, ao longo dos tempos, uma evolução, motivo pelo qual as palavras adquiriram significados distintos. Estes FA são designados por heterossemânticos. Por outro lado, os FA podem também estar

relacionados a palavras com uma pronúncia e escrita diferente. Estes FA são designados por heterotónicos. Por último, os FA podem também remeter para palavras distintas no que diz respeito ao seu género entre os dois idiomas. Logo, estes FA são designados por heterogénicos.

Contudo, e de acordo com Ezquerro (2003), o léxico pode conter os seguintes problemas: gráficos, fonéticos e gramaticais.

Não obstante, Humblé (2005, p. 198) distingue quatro tipos de FA que são:

a) el primer tipo es el tradicional: dos palabras son casi idénticas, se escriben casi igual, se pronuncian casi igual, pero sus sentidos son diferentes. El ejemplo clásico es el de exquisito/esquisito;

b) el segundo tipo es el de palabras que también son casi idénticas, significan lo mismo, pero que se usan en registros diferentes. Es el caso de, por ejemplo, aclarar y esclarecer;

c) el tercer tipo es el de palabras que también son idénticas y significan *grosso modo* lo mismo, pero que tienen varias acepciones de las cuales una o algunas son diferentes. Es el caso de lástima;

d) el cuarto tipo es el de palabras que forman parejas en cada una de las lenguas, con acepciones aparentemente idénticas, pero que funcionan en realidad con restricciones gramaticales o léxicas diferentes. Es el caso de hablar/decir, falar/dizer.

Contudo, é ainda pertinente referir que os FA surgem através do contacto entre duas línguas estrangeiras durante todo o processo de aprendizagem, e é este mesmo contacto que provoca algumas interferências linguísticas. Por conseguinte, os FA caracterizam-se como sendo um obstáculo para o aluno de uma LE, mesmo que este tenha uma boa proficiência linguística. No entanto, e tal como é evidenciado por Juez (2007), o risco de um aluno se deparar com um FA tem a ver com a sua própria cultura geral, bem como com o seu conhecimento e experiência sobre o mundo. Logo, e aquando da correção dos erros cometidos pelos alunos, e enquanto consequência do uso dos FA, é fundamental que se considerem os fatores linguísticos e a predisposição mental e cultural dos mesmos, já que todos estes fatores podem influenciar a sua proficiência na LE.

Por sua vez, Ceolin (2003, p. 40) refere que o problema dos FA é que estes podem comprometer o conteúdo semântico de um enunciado e em consequência o ato comunicativo. Além disso, a mesma autora defende que o contacto com os FA, muitas vezes, surge de forma inconsciente o que pode levar tempo a que seja detetado pelo aluno.

Ainda, considera que os FA não têm um modelo fixo, pois “são de natureza diversa e o seu conteúdo semântico também é variável; podem referir-se a coisas próximas entre si, ex. port. *a gente* e cast. *la gente*, a coisas que nada têm que ver uma com as outras: ex. cast. *presunto* e port. *presumível*, ou seja podem mesmo ter significados completamente opostos”.

Em suma, e tal como é claramente evidenciado pela mesma autora (2003, p.40), os FA podem ser classificados como:

Falsos amigos ortográficos: palavra que coincidindo em ambas as línguas na ortografia, não coincidem ou podem não coincidir na pronúncia; *falsos amigos fonéticos*: palavras que não coincidindo na ortografia, coincidem ou podem coincidir (por uma pronúncia errada) na fonética. Incluídos aqui aqueles que possuem diferentes acentos e *falsos amigos aparentes*: aquelas palavras que sem coincidir na escrita nem na pronúncia, lembram, pela forma aproximada e devido a associações lexicais várias, outros significados e sentidos diferentes.

No que diz respeito ao conceito de falsos cognatos, é fundamental explicitar, desde já, que o vocábulo *cognato* é oriundo do latim, mais precisamente da junção entre *cum* (= com) e *natus* (= nato), remetendo, portanto, para o significado de pertença de uma mesma família, isto é, *nasceu junto*. Efetivamente, e atentando em Vita (2005, p. 30):

Para o termo “falsos cognatos”, apesar de seu largo uso, não encontramos nenhuma referência aos eventuais pesquisadores que o tenham cunhado. O que existe na Linguística é o termo “cognato”, do qual supomos derivar de “falso cognato”. (...). No dicionário da *Real Academia Española*, (...) encontramos: “**cognado, da**. (Del lat. Congnātus). 1. Adj. Gram. Emparentado morfológicamente”. No *Dicionário Aurélio* (1999) encontramos: “**Cognato**: Diz-se de, ou vocabulário que tem raiz comum com outro(s).

Posteriormente, Vita (2005) refere que os falsos cognatos, e especialmente quando utilizados em línguas diferentes, consistem em palavras que apresentam uma semelhança formal, motivo pelo qual culminam na suposição de que são vocábulos de uma mesma etimologia. O que faz com que tenham o mesmo valor, quando na verdade não possuem qualquer semelhança de significação.

Não obstante, é pertinente esclarecer que a confusão relacionada com a utilização de ambos os conceitos falsos cognatos e FA parece dever-se ao facto da primeira obra que analisa o assunto em questão ter sido publicada na língua francesa, intitulada *Les*

faux-amis, supondo-se que terá sido através desta que o conceito passou a ser usado em outras línguas, inclusive na língua portuguesa, como FA (Sabino, 2006).

Contudo, e para uma clara compreensão da relação de sinonímia entre ambos os conceitos, é relevante atentar na argumentação apresentada por Sabino (2006, p. 251), visto que esta autora sugere que “geralmente as expressões falsos cognatos e falsos amigos são consideradas sinónimas e por isso são utilizadas para designarem um mesmo fenômeno linguístico”. Ainda, Sabino (2006, p. 256) define o conceito de FA como:

Falsos cognatos são unidades lexicais pertencentes a duas (ou mais) línguas distintas que, apesar de serem provenientes de étimos diferentes resultaram – em consequência das evoluções fonéticas que sofreram, ao longo do tempo – em unidades lexicais ortográfica e/ou fonologicamente idênticas ou semelhantes, embora seus valores semânticos sejam bastante distintos.

Na verdade, de acordo com Vita (2005) um outro termo bastante interligado aos FA é o de heterossemântico, visto que este conceito é utilizado para referir pares de palavras idênticas com significados diferentes. Do mesmo modo, e tal como já foi referido anteriormente, também este autor considera os termos FA, falsos cognatos e heterossemânticos sinónimos, no entanto, apresentam características, embora mínimas, de origem própria. A dificuldade que os FA podem ter na aprendizagem da LE, e principalmente daquelas que são próximas, não diz respeito apenas ao uso da língua, mas também à sua definição. Assim sendo, Vita (2005) esclarece que esta designação foi inicialmente utilizada no Brasil, após a publicação da obra *Gramática da língua espanhola: para uso dos brasileiros*, de Antenor Nascentes (1943), a qual foi consagrada posteriormente por Becker no seu *Manual de Español*, devido à obrigatoriedade do ensino da língua espanhola no Brasil.

Ainda, é pertinente referir que os autores Mora (2016), Humblé (2005) e Enríquez (2016) defendem que o verdadeiro problema dos FA devido à proximidade linguística (português e espanhol) está relacionado com as diferenças de registo, ou seja, os FA são unidades lexicais que podem ter uma frequência diferente de uso, ou apresentar diferentes conotações em cada língua, pois o significado tem a ver com a situação comunicativa ou contexto. Logo, e de acordo com a linha argumentativa do autor Mora (2016, p. 110) “la cuestión de los falsos amigos no es lingüística, sino psicológica o, en el mejor de los casos, psicolingüística, y no parece apropiado empeñarse en darle categoría con un léxico lingüístico o supuestamente lingüístico”. Por conseguinte, o mesmo autor (2016)

considera que a utilização das terminologias de falsos cognatos e heterossemânticos para se referir aos FA são inadequadas, já que não vê necessidade de incluir outras formas de designar estes vocábulos, que são semelhantes em português e espanhol, de qualquer outra forma que não FA.

Do mesmo modo, Enríquez (2016, p.69) considera que a utilização de diferentes terminologias para referir FA está apenas relacionada com a existência de diferentes modelos de análise linguística, cujo objetivo é o de resolver o aparecimento destas palavras:

En demasiadas ocasiones la resolución de este aparente problema se centra en la atribución de diferentes denominaciones conforme a diversos modelos de análisis lingüístico, que suelen ser bastantes y no siempre inteligibles, como falsos amigos, falsos cognados, heterosemánticos, etc.

Como já foi referido, estes autores consideram que os FA estão relacionados com o contexto. Ou seja, é preciso analisar o contexto em que a palavra surge, na frase ou no texto, de modo a poder compreender o que se pretende transmitir. Tal como, Enríquez (2016, p.68) afirma:

los falsos amigos, desde una perspectiva de Lingüística Aplicada a ELE, son un elemento que debe ser encarado desde una perspectiva sincrónica en contexto (y cotexto dependiendo del canal). El cognado se produce en un acto de habla donde es relevante contextualmente y no se puede explicar aislado de este contexto a riesgo de dejar de ser un falso amigo.

4. Aprendizagem do léxico da língua estrangeira

Na verdade, o léxico é fundamental aquando o processo de aprendizagem de uma LE, dado que permite que o aluno comunique com uma proficiência linguística elevada em qualquer situação, principalmente quando este conhece o significado verdadeiro das palavras. Tal como é referido por Ezquerro (2003, p.11) “la enseñanza del vocabulario consiste, resulta algo evidente, en adiestrar a los alumnos en el conocimiento, aprendizaje y usos adecuados de las palabras de la lengua”.

Logo, de acordo com o mesmo autor, o docente de LE deve adotar várias estratégias aquando do ensino do léxico. Assim como, deve também ter em consideração os vários momentos de aprendizagem, não esquecendo as limitações dos alunos, pois o objetivo não remete apenas para a aprendizagem dos significados das palavras da LE, mas também para a ampliação dos seus conhecimentos. Ou seja, os alunos devem também conhecer o contexto situacional, assim como possíveis alterações de significado em contextos distintos e específicos (QECRL, 2001).

Por sua vez, Enríquez (2016, p.75) refere que “el aprendizaje del vocabulario no se concibe como un proceso cuantitativo sino como cualitativo. La adquisición de una LE consiste en fortalecer las relaciones entre las unidades léxicas de esa LE no en aprender un número elevado de unidades léxicas”. Ainda , e no que diz respeito à aprendizagem e ensino das línguas, o mesmo autor refere que o que veio alterar o ensino das línguas estrangeiras foram as obras de Lewis, “Lexical Approach” (1993, 1997 , 2000), visto que este considera a língua como um conjunto de peças lexicais interligadas através de estruturas gramaticais e não como um conjunto de estruturas sintáticas nas quais estão inseridas unidades lexicais. Logo, é crucial que as unidades lexicais façam parte do contexto situacional e linguístico.

A autora Mayer (2000, p.16) afirma que é fundamental que aquilo que é dito pelo locutor ao tentar comunicar em outra língua seja bem interpretado pelo aluno, já que o léxico pode ter mais do que um significado e este pode não conseguir compreender a mensagem transmitida:

aun cuando el receptor conozca el significado individual de los vocablos que integran el mensaje, no siempre entenderá la intención de éste; y, a veces, no llegará a comprender lo que propone su interlocutor, porque las palabras le son infrecuentes o desconocidas en su uso cotidiano, o cambian de sentido de acuerdo a la construcción del texto y al contexto en que se ubique.

Não obstante, de acordo com os pressupostos estabelecidos pelo QECRL (2001), um dos objetivos fundamentais do ensino e aprendizagem de uma LE está relacionado com o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, a qual compreende, por sua vez, as competências sociolinguísticas, pragmáticas e linguísticas, sendo que é precisamente nestas últimas que se integra a competência léxico-semântica.

Assim sendo, o QECRL (2001, p. 209) propõe algumas formas diversificadas de ensino e aprendizagem do léxico para que os alunos consigam mais facilmente desenvolver o seu vocabulário através da:

- a) simples exposição às palavras e expressões fixas usadas nos textos autênticos orais e escritos;
- b) dedução ou pela utilização de um dicionário, etc., consultando-o de acordo com as necessidades surgidas durante as tarefas e as atividades;
- c) apresentação das palavras em contexto, por exemplo, nos textos dos manuais escolares e na sua utilização subsequente através de exercícios, de atividades de exploração, etc.;
- d) apresentação das palavras acompanhada de auxiliares visuais (imagens, gestos e mímica, ações correspondentes, objetos diversos, etc.);
- e) memorização de listas de palavras, etc., com a tradução correspondente;
- f) exploração de campos semânticos e pela construção de “mapas mentais”;
- g) prática do uso de dicionários monolíngues e bilingues, *thesauri* e de outras obras de referência;
- h) explicação do funcionamento da estrutura lexical e consequente aplicação (p. ex.: derivação, composição, sinonímia, antonímia, palavras compostas, combinatórias, expressões idiomáticas, etc.); e, por último através do estudo mais ou menos sistemático da distribuição dos elementos lexicais em LM e LE (semântica contrastiva).

Por seu turno, Fernandes (2013) refere que não se deve desvalorizar a importância da LM na aprendizagem do léxico de uma LE, visto que quando um aluno inicia a aprendizagem de uma LE já possui uma bagagem cultural formada da sua LM. Deste modo, o docente deve fazer contínuas referências à realidade para explicar as diferenças culturais. As interferências linguísticas provenientes do contacto das duas línguas originam na aprendizagem do léxico os FA.

Em suma, é pertinente salientar que o docente de LE deve proceder a uma contextualização do estudo dos FA através da utilização de diversas estratégias de

aprendizagem e materiais, tais como dicionários, fichas com imagens, vídeos, canções, atividades que permitam o uso contextualizado do vocabulário, com o intuito de superar a ocorrência destes obstáculos, dado que são muito frequentes aquando da aprendizagem da língua espanhola e portuguesa por falantes portugueses e hispanofalantes (Bautista, 2011).

PARTE II: METODOLOGIA, PROCEDIMENTOS E ANÁLISE

1. Metodologia

1.1. Relevância do estudo

É possível encontrar na literatura da especialidade vários estudos sobre FA, como já demonstrado na primeira parte deste Relatório. Apesar disso, o estudo empírico deste tema é pertinente na medida em que as dificuldades continuam a ser evidenciadas pelos alunos hispanofalantes, cujos obstáculos não foram, de certo modo, ainda, superados.

Assim, no presente Relatório de Estágio pretende-se, para além de conhecer as características sociolinguísticas dos participantes, identificar as dificuldades causadas pelos FA na sua aprendizagem e contribuir para a superação destes obstáculos, com vista à aquisição pelos alunos de competências linguísticas adequadas para facilitar o seu processo de comunicação. Este estudo destaca-se pelo foco nos alunos venezuelanos. Considerando a conjuntura económica e social da Venezuela, Portugal tem recebido vários alunos com esta origem, pelo que, no momento, é particularmente relevante desenvolver estratégias para possibilitar a sua integração e potenciar o seu processo de aprendizagem.

1.2. Questões e objetivos de investigação

a) Questões de investigação

O presente Relatório de Estágio pretende contribuir para a identificação das dificuldades de alunos venezuelanos na aprendizagem da língua portuguesa. Este estudo incide maioritariamente sobre a existência de FA, que se supõe interferirem negativamente neste processo de aprendizagem.

Assim, as grandes questões de investigação que orientam este trabalho e às quais se procurou dar resposta são as seguintes:

- 1) Quais as dificuldades que alunos venezuelanos dizem ter sobre o léxico, nomeadamente sobre os FA em língua portuguesa?
- 2) Como podem ser superadas as dificuldades de alunos venezuelanos com os FA em português?

b) Objetivos

O objetivo geral deste trabalho consistiu em analisar as dificuldades de alunos venezuelanos na aprendizagem do léxico em língua portuguesa, nomeadamente os FA. Os objetivos específicos deste trabalho pretendem clarificar os seguintes aspetos:

- i. Caracterizar sociolinguisticamente cinco alunos venezuelanos que frequentam o primeiro ano de PLNM;
- ii. conhecer a sua auto perceção sobre as suas competências em língua portuguesa;
- iii. analisar as suas dificuldades geradas pelos FA na aprendizagem da língua portuguesa;
- iv. identificar casos de FA reconhecidos por estes alunos;
- v. refletir sobre a presença de FA na compreensão de um texto.

1.3. Opção metodológica

1.3.1. Estudo qualitativo

Quando se estudam “pessoas” no seu contexto natural, tal e como sucede, na tentativa de retirar sentido ou interpretar os fenómenos de acordo com os significados que têm para as pessoas implicadas, estamos perante uma metodologia qualitativa (Gómez Rodrigues et al., 1999). Segundo Erickson (1989), os estudos qualitativos, enquanto explicação de significados fundamentam-se na interpretação das informações e dos dados e, acrescentam Taylor e Bogdan (1989) baseiam-se nas próprias palavras das pessoas.

Do mesmo modo, e de acordo com os autores Bogdan e Biklen (1994, p.16), a investigação qualitativa engloba várias estratégias de investigação que partilham determinadas características.

Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.

Quanto às características da investigação qualitativa, Bogdan e Biklen (1994, pp. 47-50) destacam as seguintes: “a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; a investigação qualitativa é descritiva; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelos processos do que simplesmente pelos resultados ou produtos; os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva; o significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas”.

Stake (1995) considera como aspetos diferenciadores de um estudo qualitativo o seu carácter holístico, empírico, interpretativo e empático. Na opinião de Flick (2004), a investigação qualitativa foca-se na análise de casos concretos na sua particularidade temporal e local, a partir das expressões e atividades das pessoas nos seus contextos locais.

Particularmente, a metodologia de estudo de caso, de acordo com Ruiz (2000) é uma análise pormenorizada da situação a que se submete o estudo, uma descrição das perspetivas e das ações em áreas de uma compreensão mais profunda do fenómeno estudado. Assume-se, portanto, como uma investigação particular, onde se pretende descobrir o essencial e característico da situação em estudo.

Por sua vez, os autores Bogdan e Biklen (1994, p.89) referem que o estudo de caso pode ser representado como um funil em que o início do estudo é sempre a parte mais larga:

os investigadores procuram locais e pessoas que possam ser objeto do estudo ou fontes de dados e, ao encontrarem aquilo que pensam interessar-lhes, organizam então uma malha larga, tentando avaliar o interesse do terreno ou das fontes de dados para os seus objetivos.

Neste sentido, em termos de resultados, não se pretende com este trabalho provar qualquer teoria, mas sim analisar e explicar os fenómenos observados, que podem ser aplicados em contextos ou circunstâncias similares. Não se pretende, assim, uma generalização dos resultados, propõe-se sim que possam servir como base para desenvolver novas ferramentas ou procedimentos, que facilitem a aprendizagem da língua portuguesa aos alunos oriundos de outros países.

Assim sendo, procedeu-se a uma análise qualitativa da informação, recorrendo-se também a procedimentos estatísticos, por forma a analisar as frequências das respostas dadas pelos participantes.

1.4. Participantes

A amostra deste estudo foi recolhida por conveniência, contando com a colaboração de uma escola pública secundária, no distrito de Aveiro. Os participantes no estudo foram selecionados tendo por critério serem oriundos da Venezuela, frequentando estes alunos turmas de PLNМ.

1.5. Instrumentos de recolha de dados

Neste estudo foi aplicada uma ficha sociolinguística, um teste de auto percepção de competências linguísticas, uma entrevista semi-diretiva e um texto de compreensão em língua portuguesa aos alunos participantes. Foi ainda pedido aos pais que assinassem um documento de autorização para a gravação da entrevista (Anexo A).

Explica-se seguidamente a importância e a aplicação de cada técnica ou instrumento de recolha de dados.

1.5.1. Ficha Sociolinguística

Com o propósito de conhecer o nível de conhecimento e as dificuldades que os alunos manifestam na aprendizagem de uma língua não materna foram criadas as fichas sociolinguísticas. A abordagem de competências sociolinguísticas diz especificamente respeito às condições socioculturais do uso da língua que, naturalmente, afeta a comunicação linguística entre pessoas provenientes de culturas diferentes, apesar de, por vezes, não terem consciência disso (QECRL, 2001).

De acordo com Mateus (s.d.), uma ficha sociolinguística é uma avaliação diagnóstica dos alunos que não têm o português como LM, no sentido de adequar o ensino do português às necessidades reais desses alunos.

A ficha sociolinguística aplicada neste Relatório de Estágio consiste numa adaptação da ficha que figura em Testes de diagnóstico de PLNM (Mateus, s. d.), utilizada pela Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), do Ministério da Educação, e da ficha sociolinguística utilizada por Ventura (2013).

A aplicação desta ficha tem como principal objetivo a realização de uma caracterização de alunos venezuelanos que têm português como língua não materna. Inclui dados individuais, como data de nascimento, o sexo, e nacionalidade, e recolhe outros indicadores referentes especificamente às questões linguísticas. Particularmente, procura caracterizar-se o percurso escolar em Portugal e no país de origem, ou seja, a idade com que entraram na escola que frequentam atualmente, se já tinham conhecimento prévio de leitura e escrita em português, o número de anos de escolaridade portuguesa e o número de anos de escolaridade na escola do país de origem.

Ainda, nesta ficha é recolhida informação sobre as línguas faladas pelo aluno com os diferentes membros da família, com outros adultos e colegas, bem como uma caracterização sociolinguística dos pais do aluno. Aqui foi recolhida informação sobre a naturalidade, o nível de escolaridade, a profissão e as línguas faladas pelos elementos do agregado familiar.

É ainda questionado se beneficiam ou beneficiaram de apoios na aprendizagem da língua portuguesa e a duração dos mesmos, e as dificuldades que apresentam atualmente na aprendizagem da língua portuguesa.

Uma cópia desta ficha poderá ser encontrada em anexo (Anexo B).

1.5.2. Teste de Auto Perceção de Competências Linguísticas

O Teste de Auto Perceção de Competências Linguísticas foi adaptado da dissertação de Ventura (2013) retirado no questionário que surge na obra *Diversidade Linguística no Sistema Educativo Português. Necessidades e Práticas Pedagógicas no Ensino Básico e Secundário* (Silva & Gonçalves, 2011) e procura compreender qual a competência percebida dos participantes ao nível da língua portuguesa. Uma cópia desta ficha pode ser encontrada em anexo (Anexo C).

Na prova é pedido aos participantes para se posicionarem ao nível da sua compreensão da língua portuguesa (oralmente e por escrito), da sua capacidade para ser compreendido pelos outros, como se expressa nesta língua, oralmente e por escrito, e ao

nível do seu vocabulário, se considera a sua extensão pouco diversificada, reduzida ou diversificada. Foram ainda incluídas questões relativas aos FA e à sua compreensão, sendo pedidos exemplos particulares. Questionaram-se ainda os participantes em relação às dificuldades que apresentam noutras disciplinas.

1.5.3. Tarefa de Compreensão Leitora

A tarefa de compreensão leitora (Anexo D) teve por objetivo avaliar o nível de compreensão da língua portuguesa através de um texto, o qual foi redigido para incluir palavras consideradas FA. Assim sendo, o texto intitulado ‘Férias no México’ teve o objetivo específico de analisar se os alunos conseguiam identificar o significado correto dos FA. Anexo ao texto estava uma ficha de compreensão leitora, com questões em formato diversificado, por forma a aferir eventuais confusões entre as palavras semelhantes em português e em espanhol.

Este texto foi elaborado pela autora deste Relatório de Estágio recorrendo a palavras retiradas das listas sugeridas por Juez (2007) e por Vaz da Silva e Vilar (2003), nas suas obras que incidem sobre os FA. A elaboração autónoma deste texto prendeu-se com não ser possível encontrar na literatura atual um texto que dê resposta às necessidades específicas deste trabalho.

1.5.4. Entrevista

Neste estudo de investigação foi realizada uma entrevista do tipo qualitativo, também denominada entrevista em profundidade. Esta entrevista foi elaborada pela autora deste Relatório de Estágio, com base nas dificuldades dos alunos hispanofalantes indicadas pela literatura e com base em experiência pessoal.

Os autores Taylor e Bogdan (1986) definem este tipo de entrevista como um encontro cara-a-cara entre o investigador e os investigados, dirigida à compreensão das perspetivas que os informantes têm a respeito das suas vidas, experiências ou situações, expressa pelas suas próprias palavras.

Do mesmo modo, Bodgan e Biklen (1994, p.134) referem que “... A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.”

Assim sendo, realizou-se uma entrevista semiestruturada, com um guião que orienta o entrevistador nas questões a serem colocadas, dando espaço para questões adicionais, sempre que for pertinente. Este guião pode ser encontrado no Anexo E. Neste contexto, Bodgan e Biklen (1994, p. 135) referem que através deste tipo de entrevista “fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários *sujeitos*.” Ainda, Merton e Kendall (1946, cit. *In* Bogdan e Biklen, 1994, p. 135) referem que as entrevistas qualitativas podem ser “relativamente abertas, centrando-se em determinados tópicos, ou podem ser guiadas por questões gerais”.

Logo, as questões da entrevista prendem-se com a relação e as expectativas que os participantes tinham previamente com o país de destino, ou seja, Portugal, se sentiram que foram bem acolhidos, se são compreendidos quando falam português, qual a imagem que têm do português como língua e do seu grau de dificuldade, se consideram ou não importante o conhecimento dessa língua, quais as maiores dificuldades na aprendizagem do português e o que é mais relevante no seu estudo, bem como os hábitos de fala e leitura do português fora do contexto de aulas e em que contextos o faz.

A parte final relaciona-se com as dificuldades que podem surgir com os FA, ou seja, quais as semelhanças e diferenças entre português e espanhol, se conhecem o conceito de FA, dar exemplos, se dificultam a aprendizagem da língua portuguesa, e ainda como é que essas dificuldades podem ser superadas.

1.6. Procedimentos

Antes de se iniciar o estudo foi redigido um pedido à direção da escola, para a aprovação da realização do Relatório de Estágio, neste contexto escolar. Num primeiro momento, foi recolhida a informação junto dos professores de PLNM e diretoras de turma, do número de alunos que teriam nacionalidade venezuelana.

Após terem sido identificados os alunos que reuniam estas condições, foi enviado para os pais um formulário de autorização de entrevista gravada. Este formulário poderá ser encontrado no Anexo A, e clarificava junto dos pais os objetivos da entrevista.

As recolhas de informação foram realizadas individualmente com cada aluno, no horário letivo da disciplina de PLNM, tendo a duração de cerca de 90 minutos, ou seja, dois tempos letivos. O processo de recolha de dados durou cerca de uma semana, decorrendo no mês de maio de 2018.

Na duração da aula de PLNM foi realizada uma breve apresentação do estudo, e o preenchimento da ficha sociolinguista, do Teste de Auto Perceção de Competências Linguísticas e na aplicação do Texto para Compreensão Leitora.

Os documentos foram preenchidos pelos alunos, e a leitura do texto devia ser silenciosa, não podendo os alunos colocar questões aquando da leitura e resposta às questões de interpretação.

Seguidamente, foram realizadas as entrevistas aos alunos, cujos pais autorizaram a sua realização, bem como o registo áudio das mesmas.

É de referir que na entrevista do participante 1, a docente do aluno de PLNM perguntou se podia estar presente. Apesar da investigadora saber que não seria muito conveniente, acabou por ceder com o consentimento do aluno.

Os dados foram analisados qualitativamente, mas também, por forma a simplificar a análise dos dados quantitativos, recorreu-se ao *software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)* versão 20.

2. Análise dos resultados

2.1. Participação no estudo

Dos seis alunos que reuniam condições para a participação no estudo, apenas cinco (83%) participaram, em virtude do aluno em falta, estar ausente das aulas.

Dos cinco participantes, apenas dois (40%) realizaram a entrevista, visto que apenas os encarregados de educação desses alunos consentiram que os seus educandos as realizassem.

2.2. Caracterização Sociolinguística

Todos os participantes eram oriundos da Venezuela, bem como os seus pais, sendo três (60%) elementos do sexo masculino, e dois (40%) do sexo feminino.

A média de idades dos participantes é de, aproximadamente, 14 anos. O participante mais velho tem 17 anos, e o mais jovem 12. Todos os participantes chegaram a Portugal no ano de 2017, com exceção de um, que chegou em 2016.

Quanto às línguas em que os participantes se expressam diariamente, segue um quadro ilustrativo desta distribuição:

Línguas faladas	Com a mãe	Com o pai	Com os irmãos	Com outros membros do agregado familiar	Com colegas e amigos
Espanhol	5	3	2	3	0
Espanhol e Português	0	1	0	0	1
Espanhol e Inglês	0	2	3	1	0
Português	0	0	0	1	2
Espanhol, português e inglês	0	0	0	0	3

Quadro 1. Línguas faladas pelos alunos com os pais, irmãos, outros membros do agregado familiar e com colegas e amigos.

Todos os participantes afirmam falar exclusivamente espanhol com a mãe, já com os pais e os irmãos tendem a expressar-se em mais que uma língua, particularmente, português e espanhol, ou português e inglês. Apesar de não ter sido explorado com os participantes o porquê do uso da língua inglesa, poderá equacionar-se que a usam em virtude de esta ser a língua universal e, pode equacionar-se que algum membro da família possa ter vivido num país de língua inglesa.

Com os colegas recorrem ao português, ao espanhol e ao inglês. Antes de iniciarem a escolaridade em Portugal, dois alunos afirmam que já sabiam ler e escrever em português.

Ao nível das habilitações escolares, os pais de quatro participantes frequentaram o ensino superior, tendo apenas um completado o ensino secundário. Em relação às mães dos participantes, duas frequentaram o ensino secundário, e três o ensino superior. Profissionalmente, apenas uma das mães se encontra a trabalhar num emprego diferenciado, tendo as restantes ocupações que não requerem formação superior. Profissionalmente, um dos pais está reformado, outro desempregado, estando os restantes em ocupações não diferenciadas.

Quanto às dificuldades linguísticas sentidas pelos alunos, o seguinte gráfico é ilustrativo das principais áreas que os alunos afirmam sentir dificuldades.

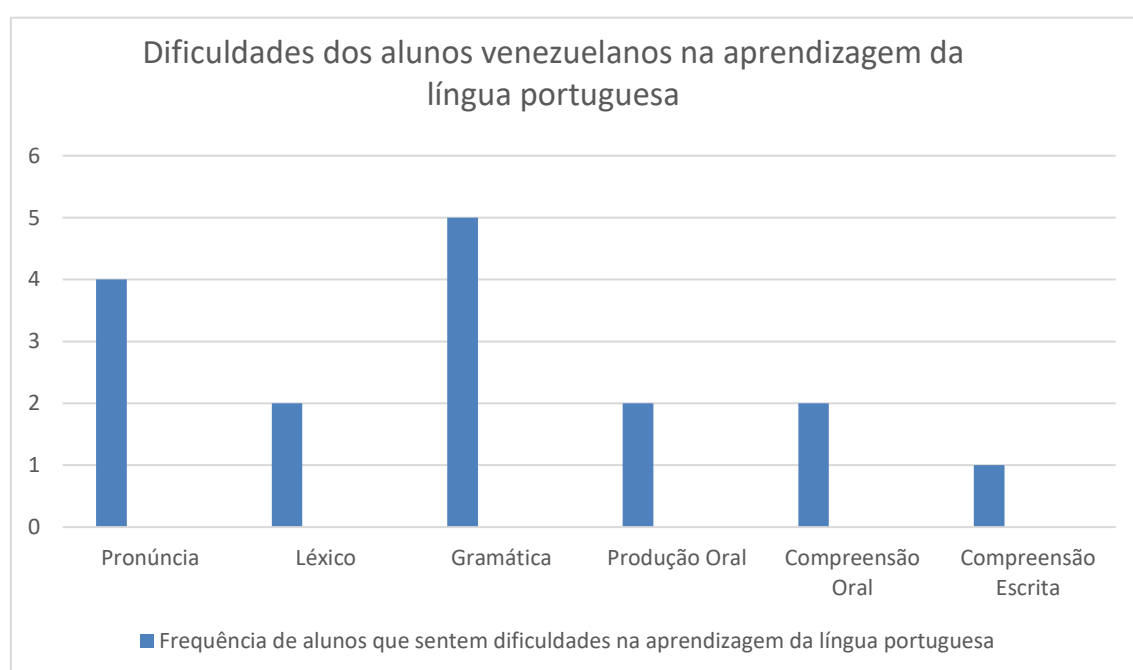


GRÁFICO 1. Dificuldades que os alunos oriundos da Venezuela dizem sentir na aprendizagem da língua portuguesa.

Pela análise do gráfico pode constatar-se que todos os alunos que participaram no estudo sentem dificuldades na aprendizagem da gramática portuguesa. Por sua vez, apenas um aluno revela dificuldades na compreensão escrita. Também a pronúncia surge como uma das principais dificuldades, tendo a maioria dos alunos selecionado essa opção.

2.3. Teste de Auto Percepção de Competências Linguísticas

Ao nível da auto percepção da competência linguística em língua portuguesa, quatro alunos (80%) afirmam compreender ‘Muitas vezes’, quando falam português, enquanto apenas um aluno (20%) refere compreender sempre.

Já ao nível da expressão oral dos alunos, apenas três participantes (60%) consideram falar ‘algumas vezes’ bem português, enquanto os restantes sentem que falam ‘muitas vezes’ bem. A maior parte dos quatro participantes (80%) sentem que apenas são compreendidos na oralidade por alguns, enquanto um aluno (20%) sente ser compreendido por todos.

Na compreensão dos textos em português, quatro participantes (80%) afirmam perceber ‘muitas vezes’ os textos, enquanto ‘algumas vezes’ foi escolhido apenas por um participante (20%).

Na escrita, quatro participantes (80%) sentem que ‘escrevem com alguns erros’, enquanto apenas um aluno (20%) referiu que ‘escreve sem erros’. No entanto, a maioria dos quatro participantes (80%) sente que o seu vocabulário é ‘pouco diversificado’, enquanto um aluno (20%) considera que é ‘reduzido’.

Todos os alunos (100%) relatam dificuldades noutras disciplinas para além do português.

No que concerne aos FA, todos identificam a presença de palavras semelhantes no português e no espanhol, conseguindo, a maioria encontrar exemplos.

Os exemplos encontrados foram: ‘borracha’, ‘mala’ (dois participantes), ‘rato’ e ‘vaso’. Apenas um aluno não conseguiu encontrar nenhum exemplo.

2.4. Prova de compreensão leitora

Na prova de compreensão leitora, os alunos conseguiram responder corretamente à maioria das questões apresentadas, sendo os resultados, em frequência, apresentados abaixo.

Questão	Resposta Correta	Resposta Incorreta
Férias - ‘Período de Descanso’	5 (100 %)	0 (0 %)
Pelirrojo – ‘Ruivo’	4 (80 %)	0 (0 %)
Largo – ‘área’	3 (60 %)	2 (40 %)
Ninhos	5 (100 %)	0 (0 %)
Doce – ‘Compota’	1 (20 %)	4 (80 %)
Correspondência português – espanhol	5 (100 %)	0 (0 %)
Assinatura	3 (60 %)	2 (40 %)
Esquisito – ‘estranho’	2 (40 %)	3 (60 %)
Talher – ‘utensílio para comer’	4 (80 %)	1 (20 %)
Embaraçada – ‘envergonhada’	5 (100 %)	0 (0 %)

Quadro 2. Frequência das respostas corretas e erradas dadas pelos alunos, numa prova de compreensão leitora focada nos FA.

Todos os participantes (100%) foram capazes de identificar corretamente o significado em português das seguintes palavras, nomeadamente, que ‘férias’ se refere a um período de descanso, que ninho diz respeito a aves e que ‘embaraçada’ é envergonhada. Por sua vez, foram também bem-sucedidos na correspondência entre palavras portuguesas e espanholas, ou seja, conseguiram identificar corretamente as palavras com o mesmo significado em ambas as línguas.

Por outro lado, aparentou ser mais desafiante para os participantes identificar o significado correto da palavra ‘doce’ (20%), bem como do vocábulo ‘esquisito’ (40%), errando a maioria nas respostas.

Nas palavras ‘ruivo’ e ‘talher’, 80% dos participantes foram bem-sucedidos, correspondendo ao pedido. Já nas palavras ‘assinatura’ e ‘largo’, apenas 60% dos participantes conseguiram identificar os significados corretos.

2.5. Entrevistas

Participante 1

O participante 1 nunca tinha estado antes em Portugal. A crise na Venezuela levou a que a sua família procurasse um contexto de maior estabilidade e segurança. O participante relata que nem sempre tinham que comer na Venezuela:

A crisis na Venezuela, a inseguridad e não havia comida lá... nem nada para viver não há seguridad (PART1, 6).

O participante sentiu que foi bem acolhido em Portugal, mas tem tido algumas dificuldades em ser compreendido na oralidade pelos colegas, particularmente pelas dificuldades na sua pronúncia e por não saber dizer algumas palavras corretamente.

Tem tido também grandes dificuldades ao nível da gramática, e treina autonomamente a escrita em português através de cópias.

O aluno gosta de se manter atento às notícias portuguesas, e desde que chegou, tentou ler apenas um livro. Não tem por hábito falar português fora do contexto da escola, falando sempre espanhol em casa com a família:

Sim... temos, mas desde que estamos acostumbrados a falar em espanhol, sempre foi assim nunca falei português em casa. Portanto... não é fácil, acostumbrares-te a falar português com pessoas que sempre falaste em espanhol (PART1, 44).

Considera que o português e o espanhol são parecidos na escrita e na pronúncia, e reconhece a existência de palavras muito semelhantes em ambas as línguas. Enumera os seguintes FA: embaraçada/gravida; copo/flocos de (neve, cereais); coelho/pescoço, salsa/molho.

O participante afirma que considera difícil a existência de FA, já que pensa que está a ler algo com um significado, mas na verdade é um significado diferente. Sugere

ainda que a visualização de vídeos poderá ajudar a ultrapassar as dificuldades causadas pelos FA:

Ver vídeos sobre falsos amigos para acostumar-me a que algumas palavras que não são iguais em espanhol são aqui palavras que tem diferentes significados. Então ver vídeos ou escrever as palavras os significados...assim...(PART1, 68).

Participante 2

O participante 2 já tinha estado em Portugal no ano anterior, por forma a iniciar o processo para pedido de residência. Chegou a Portugal em janeiro de 2017, e revela que o que motivou a mudança foi a insegurança que é atualmente vivida na Venezuela, em virtude dos problemas políticos e sociais. O participante afirma, inclusivamente, que a sua integridade pessoal estaria em risco, o que levou a que os pais tomassem esta decisão:

...fui ameaçado com rapto...(PART2, 13).

Os pais do participante permaneceram na Venezuela, estando ao cuidado de outros familiares.

O participante 2 sentiu que foi bem acolhido em Portugal, e que os colegas sentiram muita curiosidade em relação ao seu país de origem. O participante considerou difícil a adaptação principalmente em virtude da barreira linguística. Atualmente, sente ser compreendido a maioria das vezes.

Em relação à imagem que tem do português como língua, o participante partilha que:

Uma língua muito parecida ao espanhol e acho uma língua muito romântica. Para mim tem um som como dizer muito alegre. Consigo distinguir quando uma pessoa é feliz, quando está chateado e sei que está chateado e quando ouço falar uma pessoa que está apaixonado eu sei que está apaixonado. É uma língua que expressa muito sentimento da pessoa (PART2, 27).

Considera muito importante aprender português, e afirma que não é uma língua nem uma aprendizagem fácil. Sentiu particularmente dificuldades na compreensão dos acentos e ao nível dos FA. A ortografia foi também desafiante para o participante. Dá um papel de grande relevância à gramática, por ser a parte que requer maior estudo.

Não tem por hábito ler livros, mas lê em português na internet. Habitualmente, o Participante 2 fala português com os colegas e amigos, e quando comunica na internet.

O aluno considera o português e espanhol parecidos, embora com algumas diferenças fundamentais. Identifica a existência de FA, tendo tomado conhecimento deles nas aulas de PLNM. Consegue identificar alguns exemplos como “vaso”, que lhe criou algumas confusões no início.

O participante 2 considera que as dificuldades causadas pelos FA podem ser ultrapassadas através do treino, como a leitura de vários textos diferentes, como poesia e textos narrativos:

Lendo poesia, história portuguesa, textos portugueses, são textos que associem o português básico ou intermédio com a... com o que se esta a aprender (PART2, 81).

3. Discussão dos resultados

O presente Relatório de Estágio procurou contribuir para a compreensão do efeito dos FA na aprendizagem da língua portuguesa por hispanofalantes, particularmente, alunos oriundos da Venezuela. Ao longo desta discussão, procurou-se dar resposta às questões de investigação formuladas anteriormente, pelo que esta secção obedece a essa organização.

Através da análise dos resultados, os alunos venezuelanos relatam maiores dificuldades ao nível da compreensão da gramática, bem como ao nível da pronúncia. Por sua vez, na análise da prova de compreensão leitora, os alunos apresentaram um desempenho adequado, pese embora tenha sido visível o peso que os FA tiveram no seu desempenho. Ou seja, os alunos sentem que, de facto, a existência de palavras com a mesma pronúncia ou grafia, em português e espanhol, mas com significados diferentes, dificulta a sua compreensão da língua portuguesa quer na leitura, quer na escrita, tal como defende a autora Ferrero (2013) na sua definição de FA. Por sua vez, o Professor Juan Manuel Carrasco González (cit. *in* Vaz da Silva & Vilar, 2003, p.3) ao evidenciar a facilidade que um aluno hispanofalante tem em compreender a oralidade em português, e em fazer-se entender pelos outros, sugere que, por esta confiança nas competências linguísticas, os alunos podem facilmente incorrer em erros, quando se deparam com palavras como os FA. Ao nível das línguas faladas em casa, nenhum dos alunos se expressa em português com os pais e os irmãos, privilegiando o uso em casa do espanhol e, por vezes, do inglês. Assim sendo, poderá equacionar-se que estes alunos usem a língua inglesa em virtude de esta ser um idioma universal ou, ainda, poderá existir a possibilidade de algum membro da família ter vivido num país de língua inglesa.

Particularmente, os alunos tiveram mais dificuldade na compreensão adequada do vocábulo ‘doce’, bem como da palavra ‘esquisito’. Esta conclusão é suportada por Humblé (2005), que refere a relevância e a possível interferência das palavras idênticas em grafia e pronúncia, mas com significados diferentes. Na palavra ‘largo’, que pretendia referir-se à área de chegada ao hotel, os alunos evidenciaram também algumas dificuldades. Nesta resposta, deve equacionar-se que os alunos poderão ter errado em virtude de confusões causadas pelos FA, ou se terão confirmado ou não, o contexto da palavra no texto. Nas opções dadas, foi incluída a hipótese de ‘largo’ estar relacionado com ‘largura’, o que sem consultar ou confirmar com o texto poderá ter induzido os

alunos em erro. O contexto em que são ditas as palavras também permite reduzir o número de erros que poderão ser causados pelos FA, já que fornece pistas que facilitam a compreensão das frases ditas. Tal como propõe Bautista (2011), Mora (2016), Humblé (2005), Enríquez (2016) e Mayer (2000), não é possível a verdadeira compreensão de uma mensagem, sem ter em consideração o contexto em que ela surge.

Na palavra ‘assinatura’, alguns dos alunos (n=2) erraram também na sua resposta, incorrendo no erro de selecionarem a opção ‘disciplina’, o que coloca em evidência a interferência que os FA têm na compreensão da língua, tal como propõem os autores Vita (2005), Gallén (2006) e Ceolin (2003).

Por sua vez, não se deverá descurar a riqueza das restantes informações recolhidas. Os alunos partilharam informação relevante em relação aos obstáculos que enfrentam, particularmente, apresentarem dificuldades em todas as outras disciplinas. Seria relevante, em estudos subsequentes, compreender se estas dificuldades se encontram diretamente ligadas às dificuldades na língua portuguesa e de que forma poderão ser reduzidas.

Os dois alunos entrevistados afirmaram que tinham abandonado a Venezuela devido à instabilidade e à crise que é atualmente vivida no país. As motivações para a mudança de país deverão ser tidas em consideração e deve equacionar-se o possível impacto que a componente emocional tem na adaptação ao país e à língua, e as dificuldades adicionais que poderão ser sentidas em virtude destes fatores.

Os alunos sentiram-se bem acolhidos em Portugal, apesar de a adaptação não ter sido fácil devido à barreira linguística. Contudo, sentiram da parte dos docentes e dos colegas disponibilidade para apoiar e ajudar à integração.

Consideram muito importante aprender português, no entanto, referem que esta aprendizagem não foi fácil, apesar de terem já o espanhol como LM. Há aspetos que consideram mais fáceis do que outros, e particularmente a gramática surge como um desafio para os alunos entrevistados.

Um dos alunos vê o português como uma língua muito romântica e expressiva. Ambos os alunos consideram que há benefícios a longo prazo de dominarem mais do que uma língua. Além disso, a ortografia foi também desafiante para os participantes, já que sentiram dificuldades na compreensão dos acentos, tal como referem os autores Almeida (2001), Rocha & Robles (2017) e Ceolin (2003). Os erros ortográficos estão relacionados com a fonética devido à pronúncia dos sons, portanto, se os alunos pronunciam erradamente as palavras, também as irão escrever incorretamente.

Ainda, os alunos dão um papel de grande relevância à gramática, por ser a parte que requer maior estudo.

Os alunos entrevistados mencionam que não têm hábitos de leitura, recorrendo maioritariamente à internet. A leitura de textos portugueses auxilia o desenvolvimento da compreensão da língua, do domínio da estrutura do português escrito, bem como noções gramaticais base. Ao não serem lidos textos em português, os alunos evoluem mais lentamente na sua progressão linguística. O facto de também se expressarem pouco frequentemente fora do contexto escolar em português dificulta que o seu domínio da língua portuguesa seja tão célere quanto seria desejável. Tal como proposto pela QECRL (2001), deve ser tido em consideração as aprendizagens que os alunos realizam fora do contexto de aula, não só pelo seu potencial para desenvolver a língua, como também pelas possíveis interferências causadas na aprendizagem.

Os alunos venezuelanos sugerem que as dificuldades ao nível dos FA são algo com que se deparam frequentemente, estando conscientes da sua existência. Referem como exemplo dos FA as palavras ‘coelho’ (que significa ‘pescoço’ em espanhol), ‘embarçada’ (que significa ‘grávida’), ‘vaso’ (que significa ‘copo’), ‘copo’ (que significa ‘floco de (neve, cereais)’ e ‘salsa’ (que significa ‘molho’). Os alunos mencionam que a visualização de vídeos e o treino intensivo apoiado poderá ter um impacto significativamente positivo na sua aprendizagem e na superação das dificuldades causadas pelos FA tal como é defendido por Bautista (2011) e as sugestões de ensino e aprendizagem do léxico do QECRL (2001). Ainda, os alunos sugerem a leitura e cópia de texto poético e narrativos, com diferentes níveis de dificuldade do português.

De acordo com os resultados, todos os alunos manifestam dificuldades noutras disciplinas para além do português. Desta forma, os alunos hispanofalantes poderão estar a manifestar dificuldades em todas as outras disciplinas em virtude das dificuldades na compreensão da língua portuguesa. Assim sendo, surge como relevante equacionar se não poderia ser fornecido a estes alunos um apoio escolar mais específico e mais intensivo, por parte do corpo docente, de modo a colmatar estas lacunas linguísticas, lexicais e de gramática e a possibilitar que os alunos tenham um desempenho académico compatível com as suas verdadeiras competências, tal como defendem os autores Filho (2001), Ezquerria (2003) e Fernandes (2013).

Quanto à perceção que os alunos têm das suas próprias competências a nível da língua portuguesa verificou-se que sentem conseguir compreender bastantes vezes quando são os outros a falar, mas, que são compreendidos apenas por alguns. Nas

entrevistas, os alunos referem que a sua pronúncia às vezes dificulta que os outros os compreendam. Esta situação, como diz o autor Dos Santos (2016) está relacionada com o facto dos alunos hispanofalantes terem mais dificuldades na produção de alguns sons vocálicos da língua portuguesa, já que o seu sistema vocálico é reduzido em relação ao sistema de um aluno português.

Deve ainda ter-se em consideração que os alunos sentem ter um vocabulário ou reduzido ou pouco diversificado, o que sugere que esta é uma das áreas lacunares na aprendizagem dos alunos ao nível da língua portuguesa. Apenas um aluno sente que já consegue escrever sem erros, enquanto os restantes ainda dão erros ao nível da escrita do português. Como os alunos mencionam, não realizam cópias de texto, o que poderia ser um contributo positivo para o desenvolvimento do seu conhecimento e proficiência do português escrito.

CONCLUSÕES E COMENTÁRIOS FINAIS

Conclusões

O presente estudo apresenta quer limitações, quer certas potencialidades para o desenvolvimento de trabalhos ou estudos subsequentes. Por sua vez, a reduzida dimensão da amostra e o facto desta ter sido recolhida por conveniência, não possibilita a que estes sejam aplicados para a globalidade dos alunos hispanofalantes. Contudo, em virtude deste ser um estudo meramente qualitativo, não foi sentido como necessário que a amostra tivesse uma maior abrangência, pois não se pretendia a generalização dos resultados.

Na recolha das entrevistas, apenas dois pais consentiram que os seus filhos fossem entrevistados, o que é um número consideravelmente reduzido e que dificulta que seja possível retirar resultados mais significativos com base nesta informação.

Por sua vez, deve considerar-se que a recolha desta informação em contexto escolar, em tempo letivo, poderá, de alguma forma, ter condicionado as respostas dos participantes.

Os alunos evidenciaram elevados níveis de ansiedade na realização das provas, o que poderá também influenciar o seu desempenho.

Com base neste trabalho, e nas questões que suscitou, seria relevante compreender se as dificuldades que os alunos têm no caso dos falsos amigos, podem ou não, ser diminuídas pela existência de um contexto. Ou seja, seria interessante compreender como entendem os alunos os falsos amigos quando estes surgem integrados num texto, ou se forem apresentados em lista de palavras isoladas. Assim, seria possível fazer uma maior aproximação a como reduzir as dificuldades que os alunos poderão ter com estes vocábulos.

Por outro lado, seria relevante o desenvolvimento de um estudo junto de alunos hispanofalantes, de modo a compreender se as suas dificuldades em outras disciplinas se devem às dificuldades com a língua portuguesa. Com base na informação deste estudo, bem como do estudo sugerido, poderiam estar reunidas condições para o desenvolvimento de um programa de intervenção destinado especificamente a colmatar as dificuldades destes alunos, possibilitando um desempenho académico superior.

Os alunos entrevistados referiram que tinham sido bem acolhidos pelos colegas e docentes quando chegaram ao novo contexto escolar. Contudo, poderia equacionar-se se um sistema de aluno tutor, ou seja, a existência de um aluno responsável pela integração de um colega hispanofalante, que o auxiliasse na compreensão das dinâmicas escolares e facilitasse o processo de aprendizagem (por exemplo, facultasse apontamentos em

português, ou clarificasse alguma ideia expressa pelos docentes), se poderia facilitar este processo de integração.

Comentários finais

O presente estudo, apesar de circunscrito no tempo, surge como um contributo inicial para aquele que se sugere que seja um trabalho mais amplo, na compreensão e apoio dos alunos oriundos da Venezuela.

Considerando as dificuldades políticas e sociais na atualidade do país, que têm conduzido a um clima de insegurança e instabilidade, muitas famílias têm optado por deslocarem para países como Portugal. Com estes movimentos, antecipa-se que haja uma maior chegada de pessoas da Venezuela, e um maior ingresso dos alunos hispanofalantes em escolas portuguesas. Desta forma, é imperativo que as escolas estejam mais preparadas para acolher e auxiliar os alunos nesta transição e potenciar um desempenho académico livre de constrangimentos linguísticos.

Desta forma, este estudo constituiu um incentivo para a melhor compreensão das dificuldades sentidas pelos alunos, fornecendo pistas de como se poderá intervir nas escolas de forma mais ajustada para dar respostas às suas necessidades. Particularmente, no caso dos falsos amigos, os alunos identificaram que, de facto, estes constituem obstáculos ao seu entendimento da língua, o que valida não só a relevância deste trabalho, como da importância de sensibilizar os docentes e as escolas para a existência desta dificuldade. Por sua vez, o impacto das dificuldades linguísticas no restante desempenho académico deverá ser tido em consideração, por forma a possibilitar um maior sucesso escolar. Poderia equacionar-se que o ensino de PLNM poderia ser realizado por um docente com conhecimento amplo de espanhol, por forma a melhor dar resposta às necessidades dos alunos oriundos da Venezuela, e que incentivasse os alunos a serem proativos no desenvolvimento das suas competências linguísticas.

Em suma, este trabalho pretendeu ser uma mais valia para a prática letiva, ou seja, não se destina a criar opções teóricas, mas sim a desenvolver soluções. Particularmente, com base nos resultados encontrados e nas dificuldades sentidas pelos alunos enumeradas ao longo deste Relatório de Estágio, poderá equacionar-se o desenvolvimento de programas específicos que respondam a estas dificuldades. Assim sendo, pretende-se que este trabalho possa inspirar a realização de Relatórios subsequentes, que permitam que os alunos venezuelanos atinjam o seu potencial pleno no país que os acolheu. Surge como

relevante acrescentar que estes resultados encontrados, e as dificuldades sentidas por estes alunos vão ao encontro das dificuldades sentidas também pela própria investigadora, no seu próprio processo de aquisição e aprendizagem da língua portuguesa. Desta forma, também de uma perspetiva pessoal e profissional foi sentido que este trabalho contribuiu positivamente para o enriquecimento profissional e para uma melhor compreensão daquela que foi a experiência pessoal da investigadora.

Referências Bibliográficas

- Almeida, J.M.P. (2001). *A transferência linguística e a tradução. Barreira à tradução ou eficaz solução comunicativa*. (Dissertação de Mestrado). Porto: Faculdade de letras.
- Alvarez, M. O. (2002). A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas. *Scielo*. In *Proceedings of the 2. Comunicação apresentada no Congresso Brasileiro de Hispanistas*. São Paulo. Acedido outubro 23, 2017, em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000012002000100039&script=sci_arttext.
- Artos, S. V. (2004). La enseñanza de la gramática del español como lengua extranjera a lusófonos. *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Universidade do Minho, 903 – 914. Acedido em março, 15, 2018, em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0901.pdf.
- Bautista, A. G. (2011). Sobre la proximidad léxica entre el portugués y el español. Revisión y análisis de los datos: los falsos amigos y préstamos. *Actas del III Congreso sobre la enseñanza del español en Portugal*, 80-88. Acedido outubro 23, 2017, em: <https://www.mecd.gob.es/portugal/dms/consejeriasexteriores/portugal/publicaciones/ActasIVCongresoEvora.pdf>.
- Bogdan, R. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Briones, A.I. (2001). *Dificultades de la lengua Portuguesa para Hispanofalantes de Nivel Avanzado*. Estudio contrastivo. Madrid: edição de autor.
- Cachón, C. M. (2001). Alcance de la gramática en la traducción. Los falsos amigos gramaticales. *Revista Española de Lingüística*, 31, 163-178. Acedido setembro 15, 2018, em: <http://www.sel.edu.es/pdf/ene-jun%2001/muniz%20chacon.pdf>.
- Ceolin, R. (2003). Falsos amigos estruturais entre o português e o castelhano. In: *Revista Philologica Românica*. Acedido janeiro 3, 2018, em: <http://docs10.minhateca.com.br/817165318,BR,0,0,Roberto-Ceolin---Falsos-amigos-estruturais-entre-o-portugu%C3%AAs-e-o-castelhano.pdf>
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, Ensino, Avaliação* (sigla: QECR), Porto: Edições Asa.

- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-170.
- Corder, S. P. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. New York: Penguin Books.
- Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: University Press.
- Dos Santos, J.P.A. (2016). *Interferências fonético-fonológicas do espanhol do discurso de hispanofalantes aprendizes de português*. (Dissertação de Mestrado). Brasília: Universidade de Brasília.
- Enríquez, F. J. F. (2016). *Falsos amigos. ¡Ya llega! O mejor, ¡Ya basta!* El español como lengua extranjera em Portugal II: retos de la enseñanza de lenguas cercanas (pp.68-79). España: Ministerio de Educación, Cultura e Deporte.
- Erickson, F. (1989). Métodos Cualitativos de Investigación sobre la Enseñanza. Em M.C. Wittock (Ed.), *La investigación de la enseñanza*. (pp. 4-53). Madrid: Paidós-MEC.
- Ezquerro, M. A. (2003). *La enseñanza del léxico y del uso del diccionario*. Madrid: Arco Libros.
- Fernandes, C. A. C. (2013). *As interferências lexicais entre o português e o espanhol: os falsos amigos* (Dissertação de Mestrado). Porto: Faculdade de Letras, Universidade do Porto.
- Ferrero, A. D. (2013). *Falsos Amigos*. Lisboa: Lidel – edições técnicas,lda.
- Fialho, V. R. (2005). *Proximidade entre línguas: algumas considerações sobre a aquisição do espanhol por falantes nativos de português brasileiro*. Pelotas: Universidade Católica de Pelotas.
- Filho, J. C. A. (Org.) (2001). *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. Campinas: Pontes.
- Flick, U. (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman.
- Fries, C. H. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*. Michigan: University of Michigan Press.
- Gallén, M. G. (2006). Falsos amigos adjetivales *Espéculo*. *Revista de estudos literários*, 32. Universidad Complutense de Madrid. Acedido setembro 5, 2018, em: <http://webs.ucm.es/info/especulo/numero32/famigos.html>.
- Gargallo, I. S. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Gass, S., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course*. New York: Routledge. Acedido dezembro 5, 2017, em:

<https://blogs.umass.edu/moiry/files/2015/08/Gass.Second-Language-Acquisition.pdf>

- Humblé, P. (2005). Falsos cognados. Falsos problemas. Un aspecto de la enseñanza del español en Brasil. *Revista de Lexicografía*, XII, 197-207. Acedido março 15, 2018, em: http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/5510/RL_12-7.pdf?sequence=1
- Iglesias, J. S. (2003). *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/LE*. Acedido março 15, 2018, em: http://www.contrastiva.it/baul_contrastivo/dati/sanvicente/contrastiva/Did%C3A1ctica%20interlengua%20y%20errores/S%C3%A1nchez%20Iglesias%20Correc%20ci%C3%B3n%20de%20errores.pdf.
- Juez, A. S. (2007). *Glosario de falsos amigos del portugués y del español*. Madrid: SGEL. Acedido janeiro 3, 2018, em: <http://www.mecd.gob.es/dms-static/ced4f82e-2ee4-4733-96c7-8488a6704fab/consejerias-exteriores/portugal/publicaciones/falsosamigos.pdf>
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures, applied linguistics for language teachers*. Michigan: University of Michigan Press.
- López, S. F. (1995). *Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Servicio de publicaciones UCM.
- Madeira, A. (2017). Aquisição de língua não materna. Em M. J. Freitas & A. L. Santos (eds.). *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português* (Textbooks in Language Sciences 3). Berlin: Language Science Press. Acedido em janeiro 3, 2018, em: <http://linguistica.fflch.usp.br/sites/linguistica.fflch.usp.br/files/u88/160-3-805-1-10-20170926.pdf>
- Mateus, M.H.M. (coord.) (s. d.) *Testes de Diagnóstico de PLNM. Introdução Geral*. Lisboa: Direção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), Ministério da Educação. Acedido março 9, 2018, em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/introducao_geral.pdf.

- Mayer, E. M. R. (2000): La variación léxico-semántica del español y la conveniencia de su contextualización en la enseñanza a extranjeros. En: Martín Zorraquino, Ma A. (ed.): ¿Qué español enseñar? Normas y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Zaragoza. Acedido em março, 15, 2018, em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0015.pdf
- Mora, C. M. (2016). *El problema de los falsos amigos*. El español como lengua extranjera em Portugal II: retos de la enseñanza de lenguas cercanas (pp. 109-118). España: Ministerio de Educación, Cultura e Deporte.
- Picado, A. I. B. (2012). El error en el proceso de aprendizaje, *Cuadernos Cervantes*, 38. Acedido setembro 5, 2018, em: http://www.cuadernoscervantes.com/art_38_error.html.
- Richards, J. (1971). A non-contrastive approach to error analysis. *English Language Teaching*, 25, pp. 204-219.
- Rocha. N. e Robles. A. (2017). Interferências linguísticas na interlíngua em alunos hispanofalantes de português como língua estrangeira. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, 25 (2). Acedido setembro, 15, 2018, em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/viewFile/10426/pdf>
- Rodrigues, G., Flores, J.G. & Jiménez, E.G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe, S.L. (2ª edic.).
- Ruiz, J. (2000). *Aprendizaje docente e innovación curricular. Dos estudios de caso sobre el construtivismo en la escuela*. Málaga: Imagraf. Málaga.
- Ruiz, R. M. M. (2001). Un acercamiento psicolingüístico al fenómeno de la transferencia en el aprendizaje y uso de segundas lenguas. *ELUA. Estudios de Lingüística*, Anexo 1, 39-71. Acedido novembro 27, 2017, em: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6690/1/EL_Anexo1_03.pdf.
- Sabino, M. A. (2006). Falsos cognatos, falsos amigos ou cognatos enganosos? Desfazendo a confusão teórica através da prática. *Revista de Linguística*, 50 (2), pp. 251-263. Acedido janeiro 3, 2018, em: [file:///C:/Users/Toshiba/Downloads/1422-3778-1-PB%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Toshiba/Downloads/1422-3778-1-PB%20(3).pdf)
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-241.

- Selinker, L. (1992). *Interlengua*. In J. M. Liceras (org.), *La adquisición de las lenguas extranjeras* (pp. 79-104). Madrid: Visor.
- Silva, M. & Gonçalves, C. (2011). *Diversidade Linguística no Sistema Educativo Português. Necessidades e Práticas Pedagógicas no Ensino Básico e Secundário*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI, I. P.).
Acedido outubro 9, 2017, em https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/177157/Estudo46_WEB.pdf/ce922d56-158f-430b-a825-d1f563ceb697.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Taylor&Bogdan (1989). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós: Barcelona.
- Vaz da Silva, A., & Vilar, G. (2003) Os falsos amigos na relação espanhol-português, In: *Cadernos de PLE 3*, 75-96. Acedido janeiro 3, 2018, em: http://varialing.web.ua.pt/wp-content/uploads/2017/04/GUI_3PLE.pdf
- Vázquez, M. J. D. (2001). En torno al concepto de interferencia. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación, Clac*, 5. Acedido setembro 5, 2018, em: <https://webs.ucm.es/info/circulo/no5/dominguez.htm>.
- Vázquez, G. (2010). Hacia una valoración positiva del concepto de error, *Marco ELE 11*.
Acedido setembro 5, 2018, em: <http://marcoele.com/descargas/navas/07.vazquez.pdf>
- Ventura, A. (2013). *Contacto linguístico entre o Português e o Espanhol no Arquipélago da Madeira. Caracterização sociolinguística e dificuldades dos alunos luso-venezuelanos na aprendizagem da língua portuguesa*. (Dissertação de Mestrado). Funchal: Universidade da Madeira.
- Vita, C. P. (2005). *A opacidade da suposta transparência: quando “amigos” funcionam como “falsos amigos”* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. Acedido janeiro 3, 2018, em: [file:///C:/Users/Toshiba/Downloads/TESE_CLAUDIA_PACHECO_VITA%20\(6\).pdf](file:///C:/Users/Toshiba/Downloads/TESE_CLAUDIA_PACHECO_VITA%20(6).pdf).

ANEXOS

Anexo A: Autorização de Entrevista Gravada

Com esta entrevista, pretende-se recolher informações acerca das dificuldades de alunos venezuelanos na aprendizagem da Língua Portuguesa, em particular sobre o léxico. Esta entrevista, instrumento metodológico, enquadra-se numa investigação, no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira (Espanhol) no 3ºciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na Universidade de Aveiro.

A investigadora responsável por este estudo é a Professora Tania Katty De Jesus Oliveira Santos, estagiária e estudante na Universidade de Aveiro.

A identidade dos alunos não será revelada sendo a gravação da entrevista destruída após a conclusão do estudo.

Eu, _____,
Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a)
_____, autorizo a
entrevista gravada sobre as dificuldades de alunos venezuelanos na aprendizagem da
Língua Portuguesa: o léxico, para efeitos de investigação educacional relativa à prática
pedagógica supervisionada.

_____, _____ de _____ de 2018

Assinatura do Encarregado de Educação

Anexo B: Ficha Sociolinguística

Esta ficha sociolinguística enquadra-se no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira (Espanhol) no 3ºciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (2ºciclo), na Universidade de Aveiro.

O seu principal objetivo consiste em proceder à caracterização sociolinguística de alunos venezuelanos de Português Língua Não Materna, por forma a analisar o contexto destes alunos, o seu percurso escolar em Portugal e no estrangeiro, as línguas faladas no seio da família, com amigos e colegas, as circunstâncias em que utilizam a língua portuguesa ou a língua espanhola fora do contexto escolar, quais são os apoios recebidos para progredirem no processo de imersão linguística e quais são as suas dificuldades linguísticas.

Todas as informações recolhidas são estritamente confidenciais.

Por favor, responda com sinceridade, pois não há respostas corretas ou incorretas.

A sua opinião é muito importante. Obrigada pela colaboração.

FICHA SOCIOLINGUÍSTICA

1. Identificação do aluno

Data de nascimento: _____ Masculino ☐ Feminino ☐

1.1 País onde nasceu: _____ 1.2 País(es) onde viveu: _____

1.3 Ano de chegada a Portugal (caso tenha nascido fora de Portugal): _____

2. Percurso escolar

2.1. Idade com que entrou na escola que frequenta? _____

2.2. Sabia ler e escrever Português? Sim ☐ Não ☐

2.3. Anos de escolaridade na escola portuguesa: _____

2.4. Anos de escolaridade no estrangeiro: _____ 2.5. Em que país(es)? _____

3. Identificação linguística - Línguas faladas pelo aluno

3.1. Com o pai: _____

3.2. Com a mãe: _____

3.3. Com os irmãos: _____

3.4. Com outros adultos com quem vive: _____

3.5. Com os amigos e colegas: _____

4. Identificação sociolinguística da família

4.1. Naturalidade do pai: _____

4.2. Naturalidade da mãe: _____

4.3. Habilitações do pai: _____

4.4. Habilitações da mãe: _____

4.5. Profissão do pai: _____

4.6. Profissão da mãe: _____

4.7. Pessoas com quem vive (indicar grau de parentesco): _____

4.8. Língua(s) falada(s) pelo pai: _____

4.9 Língua(s) falada(s) pela mãe: _____

4.10 Língua(s) falada(s) pelas pessoas com quem vive: _____

5. Apoios para aprendizagem da língua portuguesa na Venezuela

5.1. Recebeu aulas de apoio para aprender a língua portuguesa? Sim ☐ Não ☐

5.2. Se sim, durante quanto tempo recebeu aulas de apoio para aprender a língua portuguesa?

De 3 a 6 meses ☐ Um ano ☐ Dois anos ☐ Três anos ☐ Mais de três anos ☐

6. Dificuldades linguísticas sentidas pelo aluno

6.3. Sente dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa?

Sim ☐ Não ☐

6.4. Sente dificuldades sobretudo ao nível da (assinale com um (X)):

6.4.1. Pronúncia ☐

6.4.2. Léxico ☐

6.4.3. Gramática ☐

6.4.4. Produção oral ☐

6.4.5. Compreensão oral ☐

6.4.6. Compreensão escrita ☐

6.4.7. Outra(s): ☐ Qual(ais)? _____

Obrigada pela colaboração!

Anexo C: Teste de Auto Percepção de Competências Linguísticas

Que língua prefere que utilize para fazer este teste?

Português ☐ Espanhol ☐ É indiferente ☐

AUTO-PERCEÇÃO DAS COMPETÊNCIAS EM LÍNGUA PORTUGUESA

1. Com que frequência compreende o Português quando lhe falam nesta língua?

Raramente ☐ Algumas vezes ☐ Muitas vezes ☐ Sempre ☐

2. Acha que fala bem em Português?

Raramente ☐ Algumas vezes ☐ Muitas vezes ☐ Sempre ☐

3. Compreende os textos escritos em Língua Portuguesa?

Raramente ☐ Algumas vezes ☐ Muitas vezes ☐ Sempre ☐

4. Qual a sua opinião acerca da sua competência para escrever em Língua Portuguesa? É...

Muito insuficiente ☐ Insuficiente ☐ Suficiente ☐ Boa ☐ Muito boa ☐

5. Quando escreve em Português...

Escreve sem erros ☐ Escreve com alguns erros ☐ Escreve com muitos erros ☐

6. Tem algumas dificuldades para se fazer compreender na oralidade? Quando fala em Português é percebido: Por todos ☐ Por alguns ☐ Por ninguém ☐

7. Em relação ao seu conhecimento de palavras da Língua Portuguesa, acha que o seu vocabulário é: Reduzido ☐ Pouco diversificado ☐ Diversificado ☐

8. Compreende o significado das palavras que são parecidas em Português e em Espanhol, mas que têm significados diferentes?

Sim ☐ Não ☐

8.1. Lembra-se de um exemplo?

Sim ☐ Não ☐

8.2. Se sim, escreva-o.

9. Tem dificuldades em outras disciplinas (que não seja a Língua Portuguesa)?

Sim ☐ Não ☐

9.1 Se sim, com que frequência tem dificuldades noutras disciplinas?

Raramente ☐ Algumas vezes ☐ Muitas vezes ☐ Sempre ☐

Obrigada pela colaboração!

Anexo D: Tarefa de Compreensão Leitora

Relato de viagem

Férias no México



O avião descarregou os turistas em Cancun, cidade rodeada pelo mar das Caraíbas. Cerca de treze turistas, oriundos das mais remotas localidades da Alemanha, distinguem-se pelo seu aspeto robusto, estatura alta e cabelo *ruivo*.

5 À chegada ao *largo* do hotel, sentia-se a beleza da noite tropical, com as suas palmeiras recheadas de *ninhos*.

Cansados da longa viagem, os clientes foram recebidos com *copos* de água fresca e tostas com *doce*, numa sala decorada com *vasos* de flores.

10 De seguida, os hóspedes foram conduzidos à receção do hotel, onde cada um deixou a sua *assinatura*. Após algum tempo de descanso, o grupo dirigiu-se à sala de jantar onde foi servido *polvo* com molho de *salsa*.

Uma senhora que tinha achado o sabor da comida *esquisito*, sem querer, deixou cair o *talher* e sujou um bocadinho o vestido, o que a deixou numa situação muito *embaraçada*, dirigindo-se silenciosamente ao seu quarto.

Leia o relato de viagem e responda às seguintes perguntas.

1. Assinale com uma cruz (X) o significado correto da seguinte palavra:

***Férias* (Título)**

- a) feiras ☐
- b) período de descanso ☐
- c) festas ☐

2. Retire do texto o sinónimo da palavra espanhola ***pelirrojo***, referente ao retrato físico dos turistas.

3. No contexto em que surge, o vocábulo ***largo*** (1.4) diz respeito

- a) ao retrato físico dos turistas ☐
- b) à dimensão de cada quarto do hotel ☐
- c) à largura do corredor de acesso à sala de jantar ☐
- d) à área de chegada ao hotel ☐

4. Identifique a afirmação verdadeira com a letra V.

- a) ***Ninhos* (1.5)** dizem respeito à habitação das aves. ☐
- b) A palavra ***ninhas* (1.5)** refere-se a uma fase da vida na infância ☐

5. Sublinhe a resposta correta para o significado da palavra **doce** (l.7).

- a) Numeral cardinal
- b) Compota
- c) Sobremesa

6. Estabeleça a relação entre as palavras das seguintes colunas, fazendo a correspondência nos idiomas português e espanhol.

copos (l.6)	*	*	perejil
vasos (l.7)	*	*	vasos
polvo (l.10)	*	*	macetas
salsa (l.10)	*	*	pulpo

7. Tendo em conta o sentido da palavra **assinatura** (l.9), risque as respostas erradas.

- a) Disciplina
- b) Registo do nome pelo próprio
- c) Alcunha
- d) Morada

8. Circunde a alínea que corresponde ao significado correto da palavra **esquisito** (l.11).

- a) Delicioso
- b) Estranho
- c) Salgado
- d) Adocicado

9. Tendo em conta o significado do vocábulo *talher* (l.12), assinale com a letra **F** a opção falsa.

a) Oficina ☐

b) Utensílio para comer ☐

10. Atente na palavra *embaraçada* (l.13) e escolha a opção correta.

a) Grávida ☐

b) Envergonhada ☐

Anexo E: Entrevista

Com esta entrevista, pretende-se recolher informações acerca de dificuldades de alunos venezuelanos na aprendizagem da Língua Portuguesa: o caso específico dos falsos amigos. Este instrumento metodológico enquadra-se numa investigação, no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira (Espanhol) no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na Universidade de Aveiro.

Todas as informações recolhidas são estritamente confidenciais.

Por favor, responda com sinceridade, pois não há respostas corretas ou incorretas. A sua opinião é muito importante. Obrigada pela colaboração.

GUIÃO DE ENTREVISTA

1. Identificação do aluno

Data de nascimento: _____ Masculino ☐ Feminino ☐

2. Avaliação do percurso de aprendizagem

2.1. Alguma vez já tinha estado em Portugal? Sim ☐ Não ☐

2.2. O que o/a levou a vir para Portugal?

2.3. Sentiu que foi bem acolhido pelos colegas, professores...? Sim ☐ Não ☐

2.3.1. Explique _____

2.4. Quando fala em Português é compreendido? Sim ☐ Não ☐

2.4.1. Se respondeu não, diga porquê?

2.5. Qual é a imagem que tem do Português como língua?

2.6. Considera o conhecimento da língua portuguesa importante? Sim ☐ Não ☐

2.6.1. Porquê?

2.7. Acha a língua portuguesa fácil, difícil, rica, pobre, outra(s) característica(s)? _____

2.8. Quais as maiores dificuldades que sentiu ao aprender português? (São ao nível da escrita, oral, compreensão de textos, na pronúncia, ou outra(s) dificuldade(s)? _____

2.9. Para aprender a língua portuguesa, o que acha ser indispensável estudar? (Conhecimentos de gramática, _____ vocabulário, _____ pronúncia, _____ outro?)

3. O uso situacional do português fora do contexto pedagógico – atividades praticadas, frequência do uso da língua e domínios do uso

3.1 O que costuma ler em português? _____

3.2 Costuma falar em português fora das aulas? Sim ☐ Não ☐

3.2.1. Porquê? _____

3.3 Em que circunstâncias usa o português fora das aulas? (p. ex.: ver TV, internet, com os colegas...)

4. As dificuldades dos falsos amigos

4.1 Acha o português parecido ou diferente do espanhol? _____

4.2 Alguma vez ouviu falar de “falsos amigos”? (se não ouviu, explicar) _____

4.3 Se sim, o que são falsos amigos? _____

4.4 Dê exemplos de falsos amigos. _____

4.5 Na sua opinião, os falsos amigos criam dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa?

4.6 Se sim, como acha que essas dificuldades podem ser superadas? (Pode explicar como superou as dificuldades ou como acha que podem ser superadas)

Obrigada pela colaboração!

Anexo F: Transcrição Entrevista – Participante 1

Participante 1

21/05/2018, 9:10 – 9:30

1. INV: Olá! Muito obrigada por aceitar fazer esta entrevista.

2. PART1: Não há problema.

3. INV: Alguma vez já tinha estado em Portugal? Sim ou não?

4. PART1: Não.

5. INV: O que o levou a vir para Portugal?

6. PART1: A crisis na Venezuela, a inseguridad e não havia comida lá... nem nada para viver não há seguridad.

7. INV: Não tinham que comer?

8. PART1: Tínhamos, mas era muito difícil de a conseguir. Às vezes, os meus pais não comiam para nós comer.

9. INV: Sentiu que foi bem acolhido pelos colegas e professores?

10. PART1: Sim, muito. O primeiro dia que eu cheguei cá, os colegas ensinaram, mostraram a escola toda...

11. INV: Quando fala português é compreendido?

12. PART1: Às vezes... muitas vezes não.

13. INV: Porque não é compreendido?

14. PART1: Pela pronúncia ou porque não sei dizer a palavra.

15. INV: Qual a imagem que tem do português como língua?

16. PART1: Eu acho uma língua fácil porque é muito parecido com espanhol, mas depois a gramática que eu nunca estudei a gramática é muito difícil...

17. INV: A gramática referes te aos verbos, orações, funções sintáticas...?

18. PART1: Nas orações, que são muito difíceis que eu lá nunca estudei. As orações que eu estou a ver agora. Agora... verbo, predicado e sujeito isso já tinha visto.

19. INV: Considera o conhecimento da língua portuguesa importante?

20. PART1: Sim... eu... considero importante porque muita gente que tenha mais línguas é mais fácil conseguir um trabalho ou porque preferem pessoas que falem mais línguas que só uma.

21. INV: Acha a língua portuguesa fácil, difícil, rica, pobre, outra característica?

22. PART1: Em alguns aspetos é fácil em outros não.

23. INV: Quais são os aspetos que não?

24. PART1: A gramática. Sim, porque é muito difícil eu nunca lá estudei a gramática que dão aqui.

25. INV: Quais as maiores dificuldades que sentiu ao aprender português?

26. PART1: A gramática.

27. INV: E na compreensão de textos, escrita, na pronúncia, ou outra dificuldade?

28. PART1: Quando cheguei cá punham-me a escrever em português, foi assim que eu também comecei a escrever melhor.

29. INV: Faz cópias em casa ou costuma levar para fazer?

30. PART1: Eu não... eu as vezes buscava na internet coisas do meu interesse e copiava assim numa folha e eu gostava.

31. INV: Sabe se fizer cópias em casa tem mais facilidade.

32. PART1: Sim é muito mais fácil, porque vais escrevendo muito mais do que é preciso.

33. INV: Para aprender a língua portuguesa, o que acha ser indispensável estudar?

34. PART1: Escrever, a escrita, a compreensão, a gramática, estudar muito...

35. INV: Costuma ler algum livro?

36. PART1: Não, eu li um quando cheguei, mas agora não lembro o nome, que eu gostei, não lembro do nome, não era muito grande era pequeno.

37. INV: Não se lembra mesmo do nome?

38. PART1: Não...

39. INV: Costuma ver televisão, internet coisas em português?

40. PART1: Sempre interessa as notícias daqui, porque... não sei, sempre gostei de ver as notícias.

41. INV: Costuma falar em português fora das aulas?

42. PART1: Não, não costumo...

43. INV: Porquê? Tem que falar em português também!

44. PART1: Sim... temos, mas desde que estamos acostumados a falar em espanhol, sempre foi assim nunca falei português em casa. Portanto... não é fácil, acostumes-te a falar português com pessoas que sempre falaste em espanhol.

45. INV: Sim, mas com os seus colegas, nem todos vieram da Venezuela?

46. PART1: Não... falo sempre português aqui, mas em casa sempre falo em espanhol.

47. INV: Aqui com os seus colegas, és obrigado a falar português?

48. PART1: Sim, aqui eu falo português, mas em casa não.

49. INV: Em que circunstâncias usa o português fora das aulas? (p. ex.: ver TV, internet, com os colegas...)

50. PART1: Vejo televisão, na Internet ...

51. INV: Acha o português parecido ou diferente do espanhol?

52. PART1: Parecido, mas em algumas coisas não muitas.

53. INV: Sabes dizer algum exemplo?

54. PART1: Na pronúncia e na escrita são as vezes... são muito parecidos. Parecida numa palavra que é igual em espanhol.

55. INV: Alguma vez ouviu falar de “falsos amigos”?

56. PART1: Sim.

57. INV: Onde ouviu?

58. PART1: Eu já aqui estou em espanhol e... em espanhol temos os falsos amigos.

59. INV: Então, conhece algum exemplo de falsos amigos?

60. PART1: Sim eu sei, mas não lembrava... engravidar, não engravidar não, embaraçada ou o copo que é vaso, é uma coisa diferente daqui, que lá não. Copo é floco não é igual que aqui.

61. INV: Outros exemplos?

62. PART1: O coelho lá é ...coelho o pescoço, mas coelho aqui coelho é um animal.

63. Prof. PLNM: E algo que tenha a ver com a comida?

64. PART1: A salsa também é diferente...

65. INV: Na sua opinião, os falsos amigos criam dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa?

66. PART1: Sim... criam... porque as vezes estás a ler um texto achas que a palavra é uma coisa, mas afinal é outra, então não sabes se é... fazes uma pergunta sobre esse texto escreves outra coisa por pensar que a palavra é o que tu achas que é...

67. INV: Como acha que essas dificuldades podem ser superadas?

68. PART1: Ver vídeos sobre falsos amigos para acostumar-me a que algumas palavras que não são iguais em espanhol são aqui palavras que tem diferentes significados. Então ver vídeos ou escrever as palavras os significados...assim...

69. INV: Quer acrescentar mais alguma coisa?

70. PART1: Penso que não.

71. INV: Ok, muito obrigada pela sua colaboração.

72. PART1: ok.

Anexo G: Transcrição Entrevista - Participante 2

Participante 2

21/05/2018, 17:15 – 17:40

- 1. INV: Olá! Obrigada por aceitar fazer esta entrevista.**
- 2. PART 2:** De nada... Na Venezuela fazia muitas para ajudar outros companheiros na mesma situação que a sua.
- 3. INV: Obrigada!**
- 4. Alguma vez já tinha estado em Portugal? Sim ou não?**
- 5. PART 2:** Sim.
- 6. INV: Há quanto tempo?**
- 7. PART 2:** Em agosto do ano passado. Foi a primeira vez que eu vim.
- 8. INV: Mas depois voltou para a Venezuela?**
- 9. PART 2:** Sim. Voltei para tratar dos documentos meus e de meus pais para vir.
- 10. INV: E depois veio para Portugal no mesmo ano?**
- 11. PART 2:** Não, vim em janeiro de 2017 (foi agosto de 2016 e voltei em janeiro de 2017).
- 12. INV: O que o levou a vir para Portugal?**
- 13. PART 2:** A insegurança... praticamente os problemas políticos e sociais da Venezuela... também porque eu já fui ameaçado com rapto e os meus pais não queriam que nada sucedesse comigo. Aproveitamos a vir, porque eu tenho aqui familiares e deixaram-me aqui.
- 14. INV: Mas os seus pais tinham lá um negócio?**
- 15. PART 2:** Sim. A minha mãe é ourives.
- 16. INV: Foi ameaçado como? Disseram logo aos seus pais?**

17. PART 2: Foi através de uma ligação anônima que os meus pais tiveram, quando eu estava na escola, mas não tinham me dito nada no começo, mas depois quando viemos para Portugal disseram me que receberam uma ligação de um estranho a dizer que sabia onde eu morava, com quem é que eu andava, onde é que eu estudava e que tivessem cuidado comigo.

18. INV: Os seus pais ainda estão na Venezuela?

19. PART 2: Sim, eles ainda estão lá.

20. INV: Sentiu que foi bem acolhido pelos colegas e professores?

21. PART 2: Sim, definitivamente.

22. INV: Como foi esse acolhimento?

23. PART 2: No começo é sempre complicado, a falta da língua ainda não falava assim muito bem português... foi mais complicado porque eu não conseguia falar com ninguém... eu acho que entrei numa turma que tinha companheiros muito curiosos siempre preguntavam como é que es a Venezuela, como é que eu andava lá como é que era a minha vida e aí comecei a fazer amizades.

24. INV: Quando fala português é compreendido?

25. PART 2: Na maioria das vezes, sim.

26. INV: Qual a imagem que tem do Português como língua?

27. PART 2: Uma língua muito parecida ao espanhol e acho uma língua muito romântica. Para mim tem um som como dizer muito alegre. Consigo distinguir quando uma pessoa é feliz, quando está chateado e sei que está chateado e quando ouço falar uma pessoa que está apaixonado eu sei que está apaixonado. É uma língua que expressa muito sentimento da pessoa.

28. INV: Considera o conhecimento da língua portuguesa importante?

29. PART 2: Sim.

30. INV: Porque?

31. PART 2: Considero o conhecimento e a prática da língua portuguesa muito importante neste momento, porque nós não podemos limitar nos só a uma língua, saber e só falar uma língua... quanto mais podemos aprender muito melhor.

32. INV: Acha a língua portuguesa fácil, difícil, rica, pobre, outras características?

33. PART 2: Fácil não posso dizer... é igual que qualquer língua tem as suas vantagens e desvantagens, as suas dificuldades, mas em princípio é fácil comparado com espanhol língua materna é fácil.

34. INV: Já falava português?

35. PART 2: Não, mas custou...muito.

36. INV: E os seus pais falavam que língua?

37. PART 2: Só espanhol.

38. INV: Quais as maiores dificuldades que sentiu ao aprender português? Por exemplo na escrita, na oralidade, na compreensão de textos, na pronúncia ou outra dificuldade.

39. PART 2: O maior momento foi na escrita, no começo foi mais com os acentos. É onde é que se colocavam os acentos, quais eram os acentos que tinha em português. Depois começou com FA que tinha um texto que as vezes eu não conseguia perceber muito bem... e ainda algumas palavras onde é que se coloca a dupla -s e coisas assim...

40. INV: É na ortografia, não é?

41. PART 2: Sim, a ortografia...sim

42. INV: Para aprender a língua portuguesa, o que acha ser indispensável estudar? Conhecimentos de gramática, vocabulário, pronúncia, outro?

43. PART 2: A gramática...é a gramática

44. INV: Porquê é que acha mais importante a gramática?

45. PART 2: Gramática... porque é como disse acho que eu considero que a gramática, porque é parte mais importante, porque é mais precisa de estudo porque a parte da fala uma pessoa na rua consegue ouvir e consegue imitar alguns acentos, algumas palavras e sabe o significado consigo imitar. Agora... gramática não se aprende na rua... tem que ser estudado.

46. INV: A que tipo de gramática se refere, verbos, orações, funções sintáticas?

47. PART 2: Sim, basicamente é isso é a... correta colocação de verbos, o correto uso de adjetivos, a estruturação correta de frases e orações em português...basicamente isso.

48. INV: Agora quero saber o que é que costuma ler em português?

49. PART 2: Nada, ler não leio.

50. INV: Não lê um livro, nem jornais ou por exemplo algum texto na internet?

51. PART 2: Ler...não...A internet sim, mas eu pessoalmente não sou muito de leitura, mais tecnológico.

52. INV: Costuma falar em português fora das aulas? Sim ou Não?

53. PART 2: Sim, quando estou com amigos... assim... sim

54. INV: Amigos portugueses?

55. PART 2: Sim, amigos portugueses.

56. INV: Porquê?

57. PART 2: Ajuda a complementar a base que eu tenho com a língua, porque é melhor ter amigos portugueses e dizer olha... se eu me engano em alguma palavra ou digo algo mal corrige-me e eles são assim sempre dispostos a ajudar.

58. INV: Em que circunstâncias usa o português fora das aulas? (p. ex.: ver TV, internet, com os colegas...)

59. PART 2: Sim...com os colegas, na televisão, na Internet, videojogos, filmes, isso.

60. INV: A nível de televisão vê o quê?

61. PART 2: Desenhos animados.

62. INV: Em português?

63. PART 2: Sim.

64. INV: Acha o português parecido ou diferente do espanhol?

65. PART 2: Parecido é....muito parecido.

66. INV: Parecido como?

67. PART 2: Parecido em que tem muitas palavras que são iguais e tem palavras que não são iguais, mas que conseguem comparar... não se comparam com o espanhol, por exemplo fácil... fácil em espanhol é igual que em português, portanto igual ao português.

68. INV: Justifique melhor, por favor. Não compreendi.

69. PART 2: Fácil por exemplo em espanhol escreve-se exatamente igual, não se pronuncia igual, mas gramaticalmente é o mesmo significado em espanhol que em português, igual

com a palavra difícil... é igual com várias palavras e... isso que comparado não tem muita diferença uma a outra.

70. INV: Alguma vez ouviu falar de “falsos amigos”?

71. PART 2: Sim, aqui nas aulas de português língua não materna.

72. INV: O que significa?

73. PART 2: Falsos amigos são palavras que ao ouvido conseguem enganar uma pessoa que não conhece bem a língua... basicamente.

74. INV: Dê exemplos de falsos amigos.

75. PART 2: Vaso... eu não sabia que vaso era onde se colocavam as plantas, para mim vaso era um copo, se eu queria pedir um copo não pedia um vaso de água.

76. INV: Na sua opinião, os falsos amigos criam dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa?

77. PART 2: Um pouco, se não conseguimos perceber bem o contexto de uma oração de uma frase ou não seguimos a conversa...vamos enganar-nos.

78. INV: Como acha que essas dificuldades podem ser superadas?

79. PART 2: Estudando, praticando português.

80. INV: Mas praticando como?

81. PART 2: Lendo poesia, história portuguesa, textos portugueses, são textos que associem o português básico ou intermédio com a... com o que se esta a aprender.

82. INV: Muito bem... ok finalizamos a entrevista, muito obrigada.

83. PART 2: De nada.